

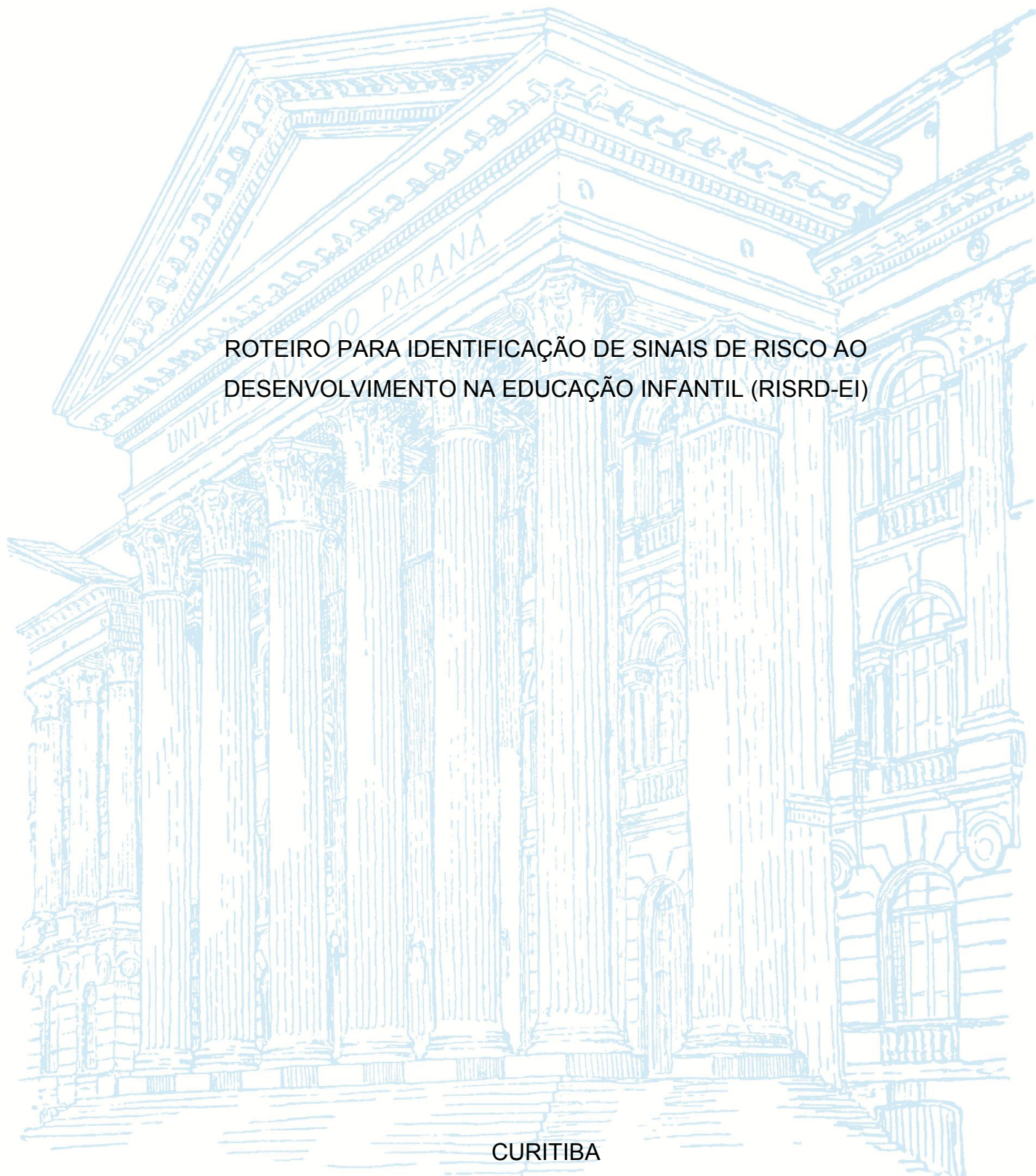
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELE DE FÁTIMA KOT CAVARZAN

ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO AO
DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (RISRD-EI)

CURITIBA

2021



DANIELE DE FÁTIMA KOT CAVARZAN

ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO AO
DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (RISRD-EI)

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise de Camargo

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Cavarzan, Daniele de Fátima Kot.

Roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na
Educação Infantil (RISRD-EI) / Daniele de Fátima Kot Cavarzan – Curitiba,
2021.

295 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Denise de Camargo

1. Educação infantil. 2. Crianças com transtorno do espectro autista. 3.
Crianças com desvios do desenvolvimento. 4. Educação de crianças. 5.
Educação inclusiva. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **DANIELE DE FATIMA KOT CAVARZAN** intitulada: **Roteiro de observação para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na Educação Infantil (ROISRD-EI)**, sob orientação da Profa. Dra. DENISE DE CAMARGO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica
30/06/2021 18:21:32.0
DENISE DE CAMARGO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
30/06/2021 12:42:54.0
ROBERTA KAFROUNI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
01/07/2021 09:15:05.0
CATARINA DE SOUZA MORO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
01/07/2021 11:32:08.0
ANA CAROLINA LOPES VENANCIO
Avaliador Externo (PREFEITURA MUNICIPAL CURITIBA)

Assinatura Eletrônica
30/06/2021 19:31:03.0
MARIA SARA DE LIMA DIAS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Às crianças: tantas, diversas, por vezes tão sofridas em tão pouco tempo de vida, sem oportunidade para viver uma infância bonita e feliz. Dedico esta tese às crianças, pois não há como garantir respeito e dignidade humana se não nos apegarmos à premissa de que elas merecem todo o nosso estudo, energia, proteção, afeto e olhar atento.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Paraná, por ter me acolhido em 2007 para concretizar minha trajetória na Educação através do curso de Pedagogia. Foi nesse espaço que me constituí enquanto educadora e tive a oportunidade de conhecer pessoas admiráveis.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação e à Sandra Mara Maciel de Lima pela presteza e preocupação em tornar os processos mais ágeis e fáceis, sempre buscando garantir o bem-estar dos alunos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Denise de Camargo. Lembro-me claramente da banca para seleção de Mestrado da qual participei em 2013. Eu estava muito nervosa! E a professora estava sentada no meio, balançando a cabeça em concordância com o que eu falava. Isso me acalmou tanto! Sou grata por ter acreditado em mim duas vezes; naquela época, e novamente no Doutorado, e ainda por ter me respeitado e sido paciente diante de meus impasses e fragilidades.

Às professoras participantes da banca, Profa. Dra. Ana Carolina Lopes Venâncio, Profa. Dra. Catarina de Souza Moro, Profa. Dra. Maria Sara de Lima Dias e Profa. Dra. Roberta Kafrouni. Na qualificação, suas contribuições abriram um mundo de possibilidades para este trabalho e deram a direção que eu precisava para atribuir a ele maior organicidade. Obrigada pela disponibilidade em me ajudar a ascender nesta construção. À Profa. Dra. Tania Stoltz, obrigada por todas as aulas, seminários e contribuições desde o Mestrado; assim como à Profa. Dra. Yara Lucia Mazziotti Bulgacov, agradeço por aceitarem participar da etapa da defesa, pois vocês também foram muito importantes para meu crescimento ao comporem a banca de meu Mestrado.

A todas as professoras e pedagogas que encontrei em minha carreira. Cada uma deixou sua marca e me motivou a mergulhar na Educação. Em especial à Josiane Miranda, minha linda professora de Magistério, amiga, colega de profissão dedicada e primeira inspiração profissional.

À Susan Ferst, agradeço pelas reflexões e direcionamentos, que expuseram a experiência e competência de alguém que vive para incluir. Essa faceta, que a acompanha em sua atuação profissional, também reflete nas relações que estabelece, revelando a pessoa generosa que você é.

À Alessandra Ferreira, Daniella Marchand, Maria Madalena Siqueira, Mônica Jansen e Shayana de Oliveira, agradeço por tudo que aprendi com vocês, pela sincera amizade e parceria que representam e representaram em momentos específicos da minha vida.

À Franciane Rios; como seguir em frente sem seus empurrões? Sem me falar: “Dani, estou aqui por você, estamos juntas!”. Sempre te admirei por sua autenticidade, força e inteligência. Ser mãe do Raul a deixou ainda mais corajosa e sensível, e você está trilhando um lindo caminho ao ajudar outras famílias que precisam de apoio por meio de sua prática sem fórmulas prontas, insistindo até encontrar o que funciona para cada criança.

À Ana Carolina Lopes Venâncio; em 2014, quando iniciei o Mestrado, logo percebi sua incrível habilidade em articular tudo ao seu redor e disponibilidade em ajudar a todos. Fui muito ajudada por você naquela época e neste momento de Doutorado também, por meio de sua avaliação e apoio, e por isso sou imensamente grata. À Paula Maria Ferreira de Faria, minha colega de aulas e seminários, com uma capacidade de produção incrível e conhecimento imenso, obrigada por revisar este trabalho de maneira cuidadosa e competente.

À Roberta Kafrouni; agradeço pelo parecer minuciosamente descrito. Me pautei em cada apontamento para refletir, estudar, buscar mais materiais e tornar esta produção o mais coerente possível com o que me sinalizou a partir de sua disponibilidade em se debruçar sobre este trabalho.

À Patrícia Raserá; nossos encontros semanais foram fonte de encorajamento e trouxeram mais leveza nos períodos de ansiedade. Obrigada por sua amizade, pelas palavras compreensivas e pelo interesse genuíno em auxiliar na luta diária que travamos para nos tornarmos pessoas melhores que entendem a necessidade do progresso espiritual para sermos bem-sucedidos em tudo que fizermos.

A meus pais, José Paulo Kot e Iole Dóris F. Kot, e a meu irmão, João Paulo Kot, obrigada por todos os cuidados com a Amélie em minhas ausências. Ela sempre voltou para casa animada com as brincadeiras de escolinha, bola, corda e carruagem, e encantada com o jardim e horta que cultiva! Mãe, obrigada por todos os banhos dados, jantinhas e amor dedicados a ela, e também por cuidar de mim com café, marmita, bolo, muita atenção e dedicação. Tio João, sempre disposto a deixar o próprio trabalho para dar atenção à sobrinha que não larga do seu pé! Sei que posso colocar meus planos em ação pois com vocês não estou sozinha.

A Amélie Lisa. Meu amor por você transborda. Não me nego a largar qualquer coisa que seja preciso para que seu bem-estar esteja garantido, sem nenhum arrependimento. Também reconstruo do zero o que largar, se preciso for – e reconstruí! Já fiz isso, faço e refaço quantas vezes for necessário, pois você é minha prioridade e felicidade, *fleur de ma vie*!

E o mais importante: a Deus, por me guiar neste processo e dar a força necessária para produzir de maneira honesta e sensível. “Jeová, tu me conheces tanto, meu despertar e quando vou deitar. Tudo o que eu penso e meus sentimentos. O que falei, por onde andei, tu lembrarás [...] Por tudo isso, Jeová, te louvo: por teus caminhos, teus trabalhos, teu poder. As tuas obras são maravilhosas, o teu saber não tem comparação. A tua mão direita me segura, até na mais profunda escuridão”.¹

¹ Disponível em: <https://www.jw.org/pt/biblioteca/videos/#pt/mediaitems/ChildrenSongs/pub-pksjj_5_VIDEO>. Acesso em: 26 mai. 20221.

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)

Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:
De pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:
De descobrir um mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:
Que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe:
Que as cem não existem.
A criança diz:

Ao contrário, as cem existem.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na área de avaliação e inclusão no contexto da Educação Infantil (EI). Problematicamos sobre como o profissional que trabalha com esta etapa da educação pode ser instrumentalizado para identificar sinais de risco ao desenvolvimento (SRD) e construir um cenário que permeie práticas inclusivas. Defendemos ser essencial que os profissionais realizem esta identificação na etapa da EI em função da necessidade de não se perder janelas de oportunidade no desenvolvimento para a realização de intervenção terapêutica em momento oportuno e qualificação do planejamento pedagógico para que ele se personalize de forma a possibilitar a construção de processos de aprendizagem que, como consequência, poderão permitir a real inclusão social. Nessa perspectiva, estruturamos o trabalho de forma que o embasamento teórico está intrinsecamente ligado à construção de nosso objeto, um roteiro de observação, que foi sustentado por várias revisões que possibilitaram avançarmos nas escolhas do que seria pertinente observar em bebês e crianças bem pequenas objetivando a identificação de SRD em momento adequado de suas trajetórias. Após termos realizado o aprofundamento sobre a Teoria Histórico-Cultural e suas relações com a inclusão e seus modelos, sobre SRD, instrumentos e protocolos para diagnóstico e intervenção do Transtorno do Espectro Autista, bem como sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), avaliação e inclusão no cenário da EI nos repertoriamos para construir o Roteiro para Identificação de Sinais de Risco ao Desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI), resultado de uma vasta busca no cenário nacional e internacional por estudos e documentos inseridos na área, e sendo direcionado pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados na BNCC. Por fim, como uma forma de valorizar a *expertise* do profissional da EI realizamos a etapa de coleta de dados através de uma entrevista *online*, na qual foram reveladas as concepções dos participantes sobre avaliação, documentação pedagógica e inclusão na EI, e esta etapa permitiu produzir conhecimento na área da EI a partir do que foi apresentado na entrevista com especialistas. Após a categorização e análise dos dados, como resultado do trabalho foi efetivada a qualificação do roteiro, e como conclusão apontamos o processo de construção colaborativa de estratégias, através da qualificação do RISRD-EI, e da aplicação das diretrizes para “Práticas inclusivas com o uso do RISRD-EI” como uma possível solução para realizar a inclusão nas práticas escolares através do engajamento dos profissionais nesse processo.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Inclusão. Sinais de Risco ao Desenvolvimento. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This research is in the area of evaluation and inclusion in the context of Early Childhood Education (ECE). We problematize about how the professional who works with this stage of education can be instrumentalized to identify Signs of Risk to Development (SRD) and build a scenario that permeates inclusive practices. We argue that is essential that professionals from this stage of education make this identification, so as not to lose windows of opportunity in development for the realization of therapeutic intervention in an appropriate time and qualification of the pedagogical planning to ensure the construction of learning processes that, as a consequence, may allow real social inclusion. In this perspective, we structured the work in such a way that the theoretical basis is intrinsically linked to the construction of our object, an observation script, which was supported by several reviews that made it possible to advance in the choices of what would be pertinent to observe in babies and very young children aiming at identification of SRD at an appropriate time in their trajectories. After deepening the Historical-Cultural Theory and its relations with inclusion and its models, on SRD, instruments and protocols for the diagnosis and intervention of Autistic Spectrum Disorder, as well as on the Common National Curricular Base (BNCC), evaluation and inclusion in the ECE scenario, we were prepared to build the Observation Script for Identifying Signs of Risk to Development in Early Childhood Education (OSISRD-ECE), result of a vast search in the national and international scenario for studies and documents inserted in the area, and being guided by the learning and development objectives listed in the BNCC. Finally, as a way of valuing the ECE professional's expertise, we carried out the data collection stage through an online interview, to reveal the conceptions of the participants about evaluation, pedagogical documentation and inclusion in ECE and this step allowed us to produce knowledge in this area from what was presented in the interview with experts. After categorizing and analyzing the data, as a result of the work, the observation script was qualified, and as a conclusion we pointed out the process of collaborative construction of strategies, through the OSISRD-ECE qualification, and the application of the guidelines for "Inclusive practices with the use of OSISRD-ECE", as a possible solution to achieve inclusion in school practices through the engagement of professionals in this process.

Keywords: Evaluation. Early Childhood Education. Inclusion. Signs of Risk to Development. Autistic Spectrum Disorder.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	DIREITOS DA CRIANÇA	34
FIGURA 2 –	SRD DA ÁREA LINGUÍSTICA: LINGUAGEM E FALA.....	91
FIGURA 3 –	SRD DO COMPORTAMENTO	93
FIGURA 4 –	SRD DA ÁREA COGNITIVA	95
FIGURA 5 –	INDICADORES CLÍNICOS DE RISCO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E RESPECTIVOS EIXOS TEÓRICOS	97
FIGURA 6 –	QUESTIONÁRIO PREAUT	100
FIGURA 7 –	OBJECTIFS DES RECOMMANDATIONS DE BONNE PRATIQUE (LIVRE TRADUÇÃO).....	101
FIGURA 8 –	SINAIS DE ALERTA PARA O TEA (0 A 12 MESES).....	125
FIGURA 9 –	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	128
FIGURA 10 –	HISTÓRICO DE DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO	150
FIGURA 11 –	REGISTRO DE ASPECTOS PONTUAIS NA VIDA DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS.....	191
FIGURA 12 –	ORIENTAÇÕES AO PROFISSIONAL DA EI	192
FIGURA 13 –	ENUNCIADO QUALIFICADO	193

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	37
QUADRO 2 – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	88
QUADRO 3 – TEMÁTICA DOS ARTIGOS	106
QUADRO 4 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO DOS ARTIGOS	108
QUADRO 5 – CONCEPÇÃO DOS AUTORES SOBRE O DIAGNÓSTICO DE TEA EM TEMPO OPORTUNO	111
QUADRO 6 – RESULTADOS DOS ARTIGOS	114
QUADRO 7 – NÍVEIS DE GRAVIDADE PARA O TEA.....	122
QUADRO 8 – ÁREA DE ESTUDO DOS ARTIGOS.....	135
QUADRO 9 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO DOS ARTIGOS	137
QUADRO 10 – CONCEPÇÃO DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	138
QUADRO 11 – CONCEPÇÃO SOBRE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	141
QUADRO 12 – RESULTADOS OBTIDOS PELOS ESTUDOS REVISADOS.....	144
QUADRO 13 – ÁREA DE ESTUDO NA QUAL OS ARTIGOS ESTÃO INSERIDOS	159
QUADRO 14 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO	160
QUADRO 15 – RESULTADOS OBTIDOS NOS ESTUDOS.....	162
QUADRO 16 – RISRD-EI BEBÊS – PRIMEIRA VERSÃO	167
QUADRO 17 – RISRD-EI CRIANÇAS BEM PEQUENAS – PRIMEIRA VERSÃO	170
QUADRO 18 – PARTICIPANTES DA PESQUISA	176
QUADRO 19 – ADAPTAÇÃO DO ROTEIRO	192
QUADRO 20 – COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE BEBÊS, NÚCLEO “PERCEPÇÃO DO ‘EU’”	194
QUADRO 21 – NÚCLEO “PERCEPÇÃO DO ‘EU’” DO ROTEIRO DE BEBÊS QUALIFICADO A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF	195

QUADRO 22 – COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE BEBÊS, NÚCLEO “PERCEPÇÃO DO ‘OUTRO’”	196
QUADRO 23 – NÚCLEO “PERCEPÇÃO DO ‘OUTRO’” DO ROTEIRO DE BEBÊS QUALIFICADO A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF ..	197
QUADRO 24 – COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE BEBÊS, NÚCLEO “PERCEPÇÃO SOCIAL”	197
QUADRO 25 – NÚCLEO “PERCEPÇÃO SOCIAL” DO ROTEIRO DE BEBÊS QUALIFICADO A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF	198
QUADRO 26 – COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE BEBÊS NO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”	198
QUADRO 27 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS” DO ROTEIRO DE BEBÊS QUALIFICADO A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF	199
QUADRO 28 – COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE BEBÊS NO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”	200
QUADRO 29 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “FALA, ESCUTA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” DO ROTEIRO DE BEBÊS QUALIFICADO A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF	201
QUADRO 30 – NÚCLEOS DE “SOLIDARIEDADE” E “CUIDADO” DO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS QUALIFICADOS A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE MARIMAR.....	205
QUADRO 31 – COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM VÁRIOS NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”	206
QUADRO 32 – NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” DO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS QUALIFICADOS A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF E PROFA. DRA. CATARINA MORO	207
QUADRO 33 – COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS, EM VÁRIOS NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTO”	211

QUADRO 34 – NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTO” DO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS QUALIFICADOS A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF E PROFA. DRA. CATARINA MORO	212
QUADRO 35 – COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM VÁRIOS NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”	213
QUADRO 36 – NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” DO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS QUALIFICADOS A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF E PROFA. DRA. CATARINA MORO	213

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABA	- <i>Applied Behavior Analysis</i>
ABRASCO	- Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ADEC	- <i>Autism Detection in Early Childhood</i>
ADI-R	- <i>Autism Diagnostic Interview-Revised</i>
ADOS	- <i>Autism Diagnostic Observation Schedule</i>
APA	- <i>American Psychiatric Association</i>
BISCUIT	- <i>Baby and Infant Screen for Children with Autism Traits</i>
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAAE	- Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CDC	- <i>Center of Diseases Control and Prevention</i>
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CLASS-PreK	- <i>Classroom Assessment Scoring System Pre-K</i>
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
DCN-EI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DSM-V	- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição
ED	- Estabelecimento da Demanda
EF	- Ensino Fundamental
EI	- Educação Infantil
EIBI	- <i>Early Intensive Behavioral Intervention</i>
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ESDM	- <i>Early Start Denver Model</i>
FP	- Função Paterna
FPS	- Funções Psicológicas Superiores
FYI	- <i>First-Year Inventory</i>
GDS	- <i>Global Developmental Screening</i>
HPP	- Hospital Pequeno Príncipe
ICD-10	- <i>International Classification of Diseases</i>
IEI	- Instituições de Educação Infantil
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
SEED	- <i>Study to Explore Early Development</i>
SCQ	- <i>Social Communication Questionnaire</i>

ICF-CY	- Análise de Cluster, <i>International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth Version</i>
IPO	- Inventário <i>Portage</i> Operacionalizado
IRDI	- Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil
ITC	- <i>Infant-Toddler Checklist</i>
M-CHAT	- <i>Modified Checklist for Autism in Toddlers</i>
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NACE	- Núcleo de Atenção a Crianças Especiais
NRE	- Núcleo Regional de Educação
OMS	- Organização Mundial da Saúde
OSRAC-P	- <i>Observational System for Recording Physical Activity in Children – Preschool Version</i>
PA	- Alternância Presença/Ausência
PAEE	- Público-Alvo da Educação Especial
PAIE	- Profissional de Apoio à Inclusão Escolar
PcD	- Pessoa com Deficiência
PEI	- Programa de Ensino Individual
PLS – 4	- <i>The Preschool Language Scale, Fourth Edition</i>
PMC	- Prefeitura Municipal de Curitiba
PNEE	- Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
POEMS	- <i>Parents Observation of Early Markers Scale</i>
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PREAUT	- <i>Programme Recherche Evaluation Autisme</i>
PRT	- <i>Pivotal Response Training</i>
Q-CHAT	- <i>Quantitative Checklist for Autism in Toddlers</i>
RISRD-EI	- Roteiro para Identificação de Sinais de Risco ao Desenvolvimento na Educação Infantil
SBP	- Sociedade Brasileira de Pediatria
SCERTS	- <i>Social Communication Emotional Regulation Transactional Support</i>
SCQ	- <i>Social Communication Questionnaire</i>
SEED	- <i>Study to Explore Early Development</i>
SOPLAY	- <i>System for Observing Play and Leisure Activity in Youth</i>

SRD	- Sinais de Risco ao Desenvolvimento
SS	- Suposição do Sujeito
STAT	- <i>Screening Test for Autism in Two-Year-Olds</i>
STRS	- <i>Student-Teacher Relationship Scale</i>
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	- <i>Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children</i>
THC	- Teoria Histórico-Cultural
UERJ	- Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
US	- Unidade de Saúde
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	JUSTIFICATIVA.....	22
1.2	OBJETIVOS	28
1.2.1	Objetivo geral	28
1.2.2	Objetivos específicos.....	28
2	MÉTODO.....	29
2.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	29
2.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA-PR	33
2.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	36
2.4	TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO RISRD-EI (INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS).....	37
2.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	46
3	REVISÃO DE LITERATURA	48
3.1	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E INCLUSÃO.....	48
3.1.1	Refletir para não permitir que a inclusão seja apenas uma opção	48
3.1.2	Perspectivas para a análise da educação inclusiva.....	63
3.2	TEA E SINAIS DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO, DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO.....	85
3.2.1	Identificação de sinais de risco ao desenvolvimento em bebês e crianças bem pequenas (0 meses a 3 anos e 11 meses).....	85
3.2.2	Autismo e diagnóstico oportuno: uma revisão sistemática	102
3.2.3	O que dizem os documentos atuais?.....	119
3.2.4	Educação Infantil e TEA: a importância do profissional no processo de inclusão	126
3.3	OLHAR AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	130
3.3.1	Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: uma revisão sistemática	130
3.3.2	Base Nacional Comum Curricular e os campos de experiências	149
3.3.3	Instrumentos de observação para a Educação Infantil: uma revisão sistemática.....	155
3.3.4	Versão preliminar do RISRD-EI para bebês e crianças bem pequenas	166

4	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	175
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES POR MEIO DE SUAS CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO, DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	175
4.2	PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO DO RISRD-EI ATRAVÉS DAS COLABORAÇÕES DOS PARTICIPANTES	189
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
	REFERÊNCIAS	234
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA <i>ONLINE</i>	250
	APÊNDICE B - PROCESSO DE REFINAMENTO DOS ARTIGOS	251
	APÊNDICE C - PROCESSO DE REFINAMENTO DOS ARTIGOS	253
	APÊNDICE D - PROCESSO DE REFINAMENTO DOS ARTIGOS	254
	APÊNDICE E - ENTREVISTA <i>ONLINE</i> COM LIZ.....	255
	APÊNDICE F - ENTREVISTA <i>ONLINE</i> COM MFC.....	256
	APÊNDICE G - ENTREVISTA <i>ONLINE</i> COM MARIMAR	257
	APÊNDICE H - ENTREVISTA <i>ONLINE</i> COM ALE.....	258
	APÊNDICE I - ENTREVISTA <i>ONLINE</i> COM DAFDM.....	259
	APÊNDICE J - ENTREVISTA <i>ONLINE</i> COM TATIANA.....	260
	APÊNDICE K - ENTREVISTA <i>ONLINE</i> COM SF	261
	APÊNDICE L - RISRD-EI QUALIFICADO (BEBÊS).....	262
	APÊNDICE M - RISRD-EI QUALIFICADO – CRIANÇAS BEM PEQUENAS	266
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	272
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	275
	ANEXO C - SOCIALIZAÇÃO: TAREFAS DO <i>PORTAGE</i>.....	279
	ANEXO D - LINGUAGEM: TAREFAS DO <i>PORTAGE</i>	284
	ANEXO E - COGNIÇÃO: TAREFAS DO <i>PORTAGE</i>.....	290

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na área de avaliação e inclusão no contexto da Educação Infantil (EI). Problematicamos a respeito de que forma o professor que trabalha com essa etapa da educação pode ser instrumentalizado para identificar sinais de risco ao desenvolvimento (SRD) e construir um cenário que permeie práticas inclusivas. Nesse contexto, o tema central desta tese é a defesa da necessidade do preparo dos profissionais da EI para exercer uma avaliação eficaz que permita a identificação de SRD nessa etapa da educação, uma vez que ela tem imenso impacto na formação do cidadão, visto que depois do primeiro contato com o núcleo familiar é nesse espaço educativo no qual a criança realizará outras interações sociais e ampliará o conhecimento de si e dos outros. Além disso, como as crianças têm passado com frequência mais tempo de seus dias dentro das Instituições de Educação Infantil (IEI) do que no âmbito familiar, é mandatório que elas sejam conhecidas, observadas e notadas de maneira ética e competente pelos adultos que as acompanham diariamente nesses espaços.

A demanda por uma efetiva avaliação, que entendemos que deva ser processual, documentada, envolver a criança no acompanhamento de suas potencialidades e progressos e não ter caráter de promoção para outras etapas, se dá em função da necessidade de aproveitar as janelas de oportunidade no desenvolvimento para a realização de intervenção terapêutica em momento apropriado e para a qualificação do planejamento pedagógico, personalizando-o de forma a possibilitar a construção de processos de aprendizagem que, como consequência, poderão permitir a real inclusão social.

Enquanto concepção de pesquisa, assumimos o conceito de avaliação sob a perspectiva de Vigotski, que está diretamente ligada à díade aprendizagem e desenvolvimento, que é por ele apresentada quando aborda a conhecida Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 2007, p. 97). Esse conceito permite que entendamos o processo de aprendizagem como resultado da maneira pela qual a criança adquire conhecimentos novos, que modificarão sua estrutura mental de forma

qualitativa. Vários fatores provocam essa modificação no desenvolvimento cognitivo da criança. Quando ela passa a fazer parte de uma IEI, já leva consigo marcas de tudo que viveu antes desse período; tais marcas podem ser provenientes de fatores sociais, psicológicos, familiares ou biológicos. Nesse momento de inserção em um novo espaço social os professores precisam estar aptos a avaliar a criança, pois muito cedo pode-se observar dificuldades na aquisição da aprendizagem, sejam elas resultantes de alterações psiquiátricas ou neurológicas, de acontecimentos pontuais em suas vidas ou de alguma situação passageira. Do mesmo modo, pode-se perceber a necessidade de adaptação das práticas para alcançar o nível de desenvolvimento da criança e levá-la a ascender nesse processo; por isso, o professor precisa conseguir identificar possíveis falhas no próprio sistema educacional para lidar com elas e não permitir que a criança perca oportunidades de aprendizagem em função dessas inadequações.

Nesse sentido, a aprendizagem não é espontânea: demanda trabalho e esforço da criança em realizar interações, bem como o esforço de quem está planejando experiências que proporcionem aprendizagens em meio a essas interações. É o contexto cultural que vai moldar de que forma o comportamento e as transformações vão acontecer ao longo do desenvolvimento da criança, pois a memória, pensamento e linguagem adquiridos pelo sujeito são resultado do que a sociedade e a cultura vão estruturando. Concordamos neste estudo com a visão de Vigotski (2007) de que o bebê, ao nascer, já está envolvido em um mundo social e por ele será influenciado; dessa forma, até mesmo as suas características mais pessoais, aquelas que julgamos ser de sua essência enquanto ser humano, também serão resultado das constantes trocas realizadas com o coletivo ao longo de sua existência. Portanto, o desenvolvimento se trata de converter os aportes biológicos para o aporte social através da cultura. Nesse processo a escola tem um importantíssimo papel pois, junto a outros espaços sociais aos quais a criança terá acesso, será um elemento propulsor de aprendizagens e terá grande impacto sobre quem esse ser humano se tornará no futuro. Por isso, é essencial que as IEI realizem a inclusão escolar, ofereçam condições que vinculem a criança aos processos de aprendizagem e identifiquem elementos que sinalizem riscos ao desenvolvimento.

A partir do pressuposto assumido nesta tese de que a inclusão escolar deve ocorrer e que a avaliação eficaz por parte do professor é um caminho para tal, estruturamos o trabalho de forma que o embasamento teórico está intrinsecamente

ligado à construção de nosso objeto, sendo que cada etapa alicerçou o delineamento da próxima revisão de literatura/sistemática a ser realizada visando enriquecer nossa ferramenta avaliativa. Nesse cenário, a construção de um roteiro foi sustentada por várias revisões e aprofundamentos que possibilitaram avançar nas escolhas do que seria pertinente observar em bebês e crianças bem pequenas objetivando a identificação de SRD no momento adequado de suas trajetórias. Em função de o aprofundamento teórico ter possibilitado a construção do objeto, o caminho percorrido para o obtermos está descrito na metodologia.

Após termos realizado o aprofundamento sobre a Teoria Histórico-Cultural e suas relações com a inclusão e seus modelos, sobre SRD, instrumentos e protocolos para diagnóstico e intervenção do Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), avaliação e inclusão no cenário da EI, nos repertoriamos para construir o Roteiro para Identificação de Sinais de Risco ao Desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI), resultado de uma vasta busca no cenário nacional e internacional por estudos e documentos inseridos na área. Por fim, como uma forma de valorizarmos a *expertise* do profissional da EI, buscamos suas experiências e promovemos o processo de construção colaborativa de estratégias através da qualificação do RISRD-EI e das diretrizes para “Práticas inclusivas com o uso do RISRD-EI”, como um meio para realizar a inclusão nas práticas escolares através do engajamento dos profissionais nesse processo.

1.1 JUSTIFICATIVA

Após realizar o levantamento dos estudos da área e revisar os trabalhos, concluímos que esta pesquisa se justifica academicamente pelo fato de não termos encontrado um instrumento específico da área da Educação que se proponha, através da observação nas IEI, a identificar SRD em bebês e crianças bem pequenas pautando-se na BNCC. A exemplo disso, o que encontramos são instrumentos e escalas de outras áreas, como estudos abordando métodos de rastreamento do desenvolvimento, tais como o *Autism Detection in Early Childhood* (ADEC), *Autism Diagnostic Interview-Revised* (ADI-R), *Autism Diagnostic Observation Schedule* (ADOS), *Baby and Infant Screen for Children with Autism Traits* (BISCUIT), *Early Start Denver Model* (ESDM), *First-Year Inventory* (FYI), *Global Developmental Screening* (GDS), *International Classification of Diseases* (ICD-10), *Study to Explore Early*

Development (SEED), *Social Communication Questionnaire* (SCQ), *Análise de Cluster*, *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth Version* (ICF-CY), *Infant-Toddler Checklist* (ITC), *Modified Checklist for Autism in Toddlers* (M-CHAT), *Parents Observation of Early Markers Scale* (POEMS), *Quantitative Checklist for Autism in Toddlers* (Q-CHAT) e o *Screening Test for Autism in Two-Year-Olds* (STAT).

Também nos deparamos com escalas cognitivas para examinar habilidades específicas (linguagem sintática e semântica, psicomotoras), como Bayley III, Triagem de Desenvolvimento de Battelle e o *The Preschool Language Scale, Fourth Edition* (PLS-4).

Nesse levantamento encontramos ainda instrumentos para observar níveis de atividade física em crianças de idade pré-escolar, como o *Observational System for Recording Physical Activity in Children – Preschool Version* (OSRAC-P), e para analisar a estrutura física das creches, o *System for Observing Play and Leisure Activity in Youth* (SOPLAY). Para observação das relações que acontecem na Educação Infantil, encontramos o *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) e o *Classroom Assessment Scoring System Pre-K* (CLASS-PreK).

Os últimos instrumentos encontrados são utilizados para intervenção e terapias no caso do autismo, como o Modelo Lovaas, *Terapia Floor Time*, *Applied Behavior Analysis* (ABA), *Early Intensive Behavioral Intervention* (EIBI), *Pivotal Response Training* (PRT), *Social Communication Emotional Regulation Transactional Support* (SCERTS) e o *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (TEACCH).

Mesmo que tenhamos encontrado vários instrumentos que possibilitassem a identificação de SRD e autismo, conforme relatamos e serão expostos posteriormente nas revisões, ainda assim percebemos que precisávamos de uma ferramenta que fosse proveniente do campo da Educação, que tivéssemos legitimidade para utilizar e que por meio dela pudéssemos traçar metas viáveis para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de maneira colaborativa, em uma rede de apoio. O que propomos neste trabalho foi construir uma ferramenta de avaliação qualitativa, em oposição às que encontramos, que em sua grande maioria são quantitativas. Esta proposição se harmonizou com a abordagem teórica assumida neste trabalho, a THC, por entender a aprendizagem e o desenvolvimento a partir do contexto social. Entendemos que atender a essa demanda também era uma forma de auxiliar as

famílias que podem sentir-se sozinhas ao lidarem com sinais de que algo não vai bem no desenvolvimento de seus filhos; por isso, para que possamos oferecer uma base sólida de apoio, a escola e seus profissionais precisam estar capacitados a tratar com competência e sensibilidade questões tão delicadas. Solomon (2013) apresenta o relato da mãe de uma garotinha com autismo chamada Cece, que diz: “beijar-lhe a bochecha é como beijar uma coisa tão delicada e querida que é quase como se não existisse. Mais ou menos como ela própria” (SOLOMON, 2013, p. 271). Esse sentimento precisa ser acolhido pelas IEI, o que expõe a necessidade de revelar as conquistas que todas as crianças realizam em seu próprio tempo e garantir que elas tenham seu espaço e existência aceitos, incluídos e respeitados.

Nesse cenário, de maneira pessoal justifico esta pesquisa no que concerne à minha prática como pedagoga de EI, na qual medeio frequentemente relações entre profissionais e famílias de crianças que estão em processo de inclusão no ensino regular. Tais mediações, por vezes, têm o objetivo de torná-los parceiros, buscando sensibilizá-los sobre o impacto positivo que essa aproximação pode gerar no desenvolvimento da criança. Percebo que essas ações se fazem necessárias em meio ao clima de tensão que vem se instaurando entre a comunidade e a escola, no qual existe a prática de se apontar erros e culpados, ao invés de, criticamente, cada um se perguntar: “o que posso fazer para colaborar na transformação para uma sociedade efetivamente inclusiva?”.

Intervenções são necessárias para impulsionar o processo reflexivo e precisam ser cuidadosamente planejadas para despertar o sentimento de corresponsabilidade com a inclusão social – que tem início na aceitação da família e na inclusão escolar. Para que isso ocorra, um dos caminhos possíveis é sensibilizar o olhar dos profissionais para questões voltadas à inclusão e aos SRD através do diálogo, estudo e instrumentalização eficaz daqueles que tem contato direto com as crianças. Acreditamos que isso possa repercutir na consolidação de posturas inclusivas dentro da instituição educativa, promover a empatia nas relações com as crianças e famílias e estimular o compromisso com a ética de responsabilidade, definida por Max Weber (1963) como a característica daquele que se preocupa com os resultados de sua ação e se recusa a situações inaceitáveis para a dignidade humana (PLAISANCE, 2010). Um profissional com essas características está mais propenso a desenvolver autonomia para planejar ações que possibilitem dar um próximo passo: incluir a comunidade no contexto educativo.

Outro ponto que me leva a acreditar que a sensibilização do olhar do professor pode ser um eficaz instrumento formativo é a constatação de que a falta de planejamento de práticas inclusivas de alguns profissionais não se deve à falta de comprometimento com a profissão ou com a sociedade. Todos somos sujeitos sociais, e por vezes os profissionais simplesmente reproduzem o que tradicionalmente é praticado. Mas ocorre por não terem a oportunidade de repensar essas práticas irrefletidas e caminhar para o planejamento a partir do que se avalia como real necessidade de cada criança.

Também presencio atitudes superprotetoras por parte dos professores ao assumir que os cuidados somente com a integridade física das crianças em processo de inclusão podem ser suficientes. Dessa forma, revelam não acreditar que todas as crianças têm igualmente o direito de participar das práticas desenvolvidas e de ter experiências que possam gerar aprendizagens. Isso se dá em função de as crianças – todas, mas de maneira mais acentuada com as que estão em processo de inclusão – serem vistas como frágeis e incapazes, sem condições para agir com autonomia: dependem do adulto e é por meio dele que suas existências são legitimadas.

Ao observar como se dão as relações entre os profissionais e as crianças, é nítido que essas limitações são agravadas no imaginário social quando se referem às crianças com deficiência². É, portanto, imprescindível garantir momentos que visem qualificar o olhar sobre a concepção de criança que mais colabora para seu desenvolvimento integral. Trago um trecho que me encanta sobre quem é a criança de verdade:

[...] a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidades, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. (RINALDI, 2016, p. 108).

Todas as crianças são assim. No entanto, é urgente focalizar na formação aos profissionais voltada para o “refletir sobre” práticas educativas de caráter inclusivo, qualificando seus olhares avaliativos. Quanto antes os sujeitos que

² Desde o dia 03 de novembro de 2010 o termo “pessoa portadora de deficiência” foi substituído; o termo adotado atualmente é a sigla PcD, que significa “pessoa com deficiência” ou “pessoas com deficiência” (BRASIL, 2010).

trabalham diariamente em sala de aula se comprometerem com a ética de responsabilidade, mais cedo as crianças poderão testemunhar resquícios de transformação social no que concerne à inclusão escolar desde a primeira infância.

Apresento um relato pessoal, que ilustra o exato momento no qual me deparei com uma quebra de paradigmas. O momento em que saí do discurso da inclusão, para trazer a inclusão como uma certeza em meu eu, em meu lado afetivo, pessoal, profissional. Ao trabalhar como pedagoga em uma IEI, convivi durante algum tempo com um menino de três anos que não enxergava nem andava, mas era muito atento aos sons, toques e cheiros ao seu redor. Diariamente ele se fazia presente conosco; era um menino grande, que passava as tardes em um carrinho de bebê. As profissionais sinalizaram para a mãe que já estava na hora de comprar uma cadeira especial, pois o carrinho já não era mais confortável. As queixas sobre isso eram frequentes: “Quando a mãe vai trocar aquele carrinho?”; “nossa, o lugar dele não é aqui!”; “eu não fiz especialização em Educação Especial, eu não deveria trabalhar com criança igual a ele”; “a estagiária faltou, quem vai lidar com ele?”. Em algumas queixas eu mediava sobre a questão da inclusão, que aquele também deveria ser o “lugar” dele. Em outras, apoiava e duramente julgava a mãe: “como pode fazer isso com a criança? Vai deixá-lo espremido naquele carrinho até quando? Quanta negligência!”.

Essas queixas revelavam que todos se preocupavam com a criança; no entanto, os meses se passaram e a rotina muito pouco se adaptou para atender ao menino, um tanto por resistência à inclusão, outro por não saber ao certo o que fazer. Como resultado, sua experiência em uma instituição educativa, lamentavelmente, não possibilitou que ele fosse aceito como parte do grupo. Ele era alguém que supostamente não deveria estar ali, por acharem que uma escola especial o atenderia melhor em suas necessidades, e que não eram suficientemente capacitadas para trabalhar com ele. Há tempos também se notava que ele não respirava bem; quanto mais angustiante a situação estava, mais as queixas aumentavam em quantidade e severidade. Até que, em uma manhã, a família avisou à instituição que a criança havia falecido durante a noite, em seu carrinho de bebê. Um clima de tristeza e culpa se instaurou entre os profissionais. Quase nada foi dito sobre as reclamações e ações anteriores, mas a mudança nas práticas e discursos de quem experienciou a urgência em incluir qualquer que seja a criança foi nítida. Essa vivência pessoal me impulsionou a analisar essa experiência sob o ponto de vista social e a considerar a

relevância deste estudo para que situações como essa, nas quais existe a resistência – seja por medo, falta de apoio, de conhecimento ou outros fatores – não mais aconteçam. Incitar um processo com o objetivo de legitimar a inclusão enquanto aspecto primordial na Educação Infantil tem relevância social visto que não somente a criança incluída passar a ser beneficiada, mas todo o coletivo ganha nessa relação.

Corroborar essa afirmação um estudo coordenado pelo professor Thomas Hehir, da Escola de Educação de Harvard (2016), e publicado pelo Instituto Alana e ABT Associates. A pesquisa compila resultados de mais de 89 estudos, selecionados em um universo de 280 artigos publicados em 25 países, realizados por meio de diversas metodologias e com diferentes populações de estudantes. Nessa produção afirma-se que a educação inclusiva gera efeitos benéficos a todos os estudantes, não apenas àqueles que têm alguma deficiência, além de promover ganhos na socialização e no desenvolvimento emocional de todos, ela favorece o desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens com deficiência. Em certos contextos, o convívio favorece também o desenvolvimento intelectual e socioemocional dos alunos sem deficiência (EDUCAÇÃO, 2017). Essa dinâmica rica de relações se deve à oportunidade de se experienciar uma situação a qual antes as crianças poderiam não ter acesso em suas casas ou nos espaços que frequentavam, que é o convívio com as diferenças. Para o coletivo, ter contato com crianças com deficiência física, transtornos e síndromes é um privilégio ao pensarmos que esta dinâmica de socialização está sendo tida pelas crianças como algo cotidiano, desde a mais tenra idade. Espera-se que, no futuro, por meio da Educação inclusiva, os adultos que tiveram esta oportunidade na EI enxerguem as diferenças em seu convívio simplesmente como algo que deve existir, sem se deparar com argumentação oposta.

O que percebemos, mesmo atualmente, é que efetivar a inclusão consiste em um desafio, ainda mais na Educação infantil, pois historicamente essa etapa da educação não é prioridade. Entretanto, decidimos não somente citar os problemas sem oferecer soluções, senão ficamos na mesmice. Desse modo, problematizamos: “o que posso fazer enquanto educadora para colaborar na área da inclusão na Educação Infantil?”. Essa questão nos inspirou a elencar objetivos, ações, metodologias e a construir todo o processo que será descrito nesta tese.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Construir um roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na Educação Infantil em bebês e crianças bem pequenas.

1.2.2 Objetivos específicos

- Discutir a Teoria Histórico-Cultural (THC) e o cenário atual educacional brasileiro no que se refere a inclusão;
- Analisar a questão da identificação de Sinais de Risco ao Desenvolvimento (SRD) e instrumentos para o diagnóstico do Transtorno de Espectro Autista (TEA) voltados para a intervenção no contexto nacional e internacional;
- Estabelecer como acontece o processo de documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil (EI) no cenário internacional e a partir dos documentos brasileiros;
- Construir um roteiro preliminar a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a faixa etária de bebês e crianças bem pequenas³;
- Aprimorar o roteiro de maneira colaborativa através das experiências de profissionais da EI;
- Revelar as percepções que os profissionais participantes da pesquisa possuem sobre avaliação, documentação pedagógica e inclusão na EI;
- Instrumentalizar profissionais da EI para a observação, avaliação, identificação de SRD e planejamento de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes;
- Ampliar o número de crianças em processo de intervenção terapêutica oportuna em uma dinâmica multidisciplinar no município de Curitiba.

³ A BNCC define os bebês como as crianças de 0 meses a 1 ano e 6 meses, e crianças bem pequenas como as de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (BRASIL, 2016.)

2 MÉTODO

Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no dia 20 de dezembro de 2020 sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 38920820.8.0000.0102 (ANEXO A). O título do trabalho foi alterado posteriormente em função das reflexões realizadas após a banca de qualificação.

2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa é um estudo de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos centrados no tipo de pesquisa exploratória, com procedimentos técnicos provindos da pesquisa-ação e de alcance transversal.

Nossa proposta de pesquisa, que visou a construção do Roteiro para Identificação de Sinais de Risco ao Desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI), almejou obter como resultado do trabalho a instrumentalização dos profissionais da EI frente à avaliação do desenvolvimento das crianças em uma perspectiva inclusiva. Nossa meta mais ampla é contribuir ao contexto educacional no que concerne à inclusão; nesse sentido, todo o planejamento de nossas ações teve a intenção de, mediante adaptações, poder ser replicado em outros espaços que necessitem de soluções concretas para problemas voltados à avaliação de SRD na EI. Nesse contexto, harmonizamos nosso estudo com a natureza da pesquisa aplicada.

Quanto ao seu alcance, definimos esta pesquisa como transversal. Os estudos transversais descrevem uma situação ou fenômeno em um momento não definido – nesta pesquisa, a percepção de profissionais da Educação Infantil sobre a temática da avaliação, documentação pedagógica, inclusão e identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na Educação Infantil. Os estudos transversais consistem em uma ferramenta de grande utilidade para a descrição de características da população estudada, no caso dos profissionais da EI, para a identificação das práticas que realizam e para a ação e o planejamento em prol da transformação destas práticas (BASTOS; DUQUIA, 2007). Esse tipo de pesquisa se define pela forma como os dados são coletados de maneira cronológica; essa etapa foi realizada em um recorte único

no tempo, a partir da coleta de dados obtida na entrevista *online* e nas sugestões para o aprimoramento do RISRD-EI.

Iniciamos a pesquisa com a revisão bibliográfica de temas pertinentes à proposta, com vistas a avaliar a necessidade da construção de um roteiro, bem como os tópicos que ele deveria abordar. Diante dos materiais encontrados optou-se por alinhar a proposta aos critérios da pesquisa qualitativa, por ser a abordagem mais apropriada para quem busca o entendimento de fenômenos complexos específicos, em profundidade, de natureza social e cultural, mediante descrições, interpretações e comparações (FONTELLES et al., 2009); portanto, optamos por elegê-la como norteadora de nossa pesquisa. Castro define a pesquisa qualitativa da seguinte forma: “por sua natureza, o processo é bem mais indutivo. Há uma exploração do tema de forma muito mais livre e aberta. O pesquisador está muito menos escravizado por seu instrumento” (CASTRO, 2006, p. 107). Não é a ilusória falta de “disciplina” que nos atrai a esse tipo de pesquisa, mas sim a possibilidade de transitarmos por entre os dados e analisá-los de acordo com as nossas histórias de vida, bem como fazer relações com nossas experiências, o que torna as interpretações muito mais ricas e humanas.

Castro (2006) também frisa que as grandes teorias da educação são puramente qualitativas, e cita autores como Montessori, Dewey, Bruner, Piaget e Vigotski (CASTRO, 2006, p. 109). A possibilidade de realizar interpretações – dentro dos critérios estabelecidos pelos nossos métodos de análise – advindas de diferentes contextos culturais, definitivamente, nos atrai.

O aparecimento da pesquisa qualitativa na Antropologia surgiu de maneira mais ou menos natural. Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo [...]. A tradição antropológica da pesquisa qualitativa faz com que esta seja conhecida como **investigação etnográfica** [...]. A participação do investigador como etnógrafo envolve-o na vida própria da comunidade com todas suas coisas essenciais e acidentais. Mas sua ação é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais. De todas as maneiras, sua atividade, sem dúvida alguma, está marcada por seus traços culturais peculiares, e sua interpretação e busca de significados da realidade que investiga, e não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo. (TRIVIÑOS, 1987, p. 120-121, grifo do autor).

Temos ciência, enquanto pesquisadoras – pedagoga e psicóloga – de que estamos envolvidas na comunidade educativa, e que nossas marcas ficarão ao longo

desse processo de produção de conhecimento, e por isso, nossas próprias concepções virão à tona, e não há como fugir disto. No entanto, para garantir a legitimidade dos dados, todo o processo de pesquisa foi permeado por procedimentos metodológicos e científicos estruturados.

Como resultado da coleta de dados, as perspectivas dos profissionais foram reveladas, suas ideias, pensamentos e conhecimentos foram expostos e, por meio de seus relatos, podemos analisar melhor como se estrutura o problema que pressupomos existir na Educação Infantil: os professores carecem de um olhar avaliativo qualificado. Quanto aos seus objetivos, a pesquisa permitiu aproximar-nos do tema e analisar de perto nossos pressupostos, nossas “intuições”.

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos para, em seguida, realizar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental. Pensa-se que a realização de um estudo exploratório, por ser aparentemente simples, elimina o cuidadoso tratamento científico que todo investigador tem presente nos trabalhos de pesquisa. Este tipo de investigação, por exemplo, não exige a revisão da literatura, as entrevistas, o emprego de questionários etc., tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico. (TRIVIÑOS, 1987, p. 109-110).

Esta pesquisa buscou ampliar o conhecimento produzido na área de práticas conduzidas por profissionais da Educação Infantil e, por meio dessa exploração, instrumentalizá-los de maneira eficaz para avaliar as crianças com as quais trabalham e intervir no percurso de desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas. A investigação é respaldada em revisão de literatura, construção da versão preliminar do RISRD-EI, emprego de entrevistas, qualificação do roteiro de forma colaborativa e análise de todo o processo – o que faz cair por terra uma suposta impressão de que estudos exploratórios poderiam eliminar um “cuidadoso tratamento científico”. Esse rigor se mantém, especialmente quando temos a certeza de que bebês e crianças bem pequenas podem ser beneficiados em suas vidas futuras por terem contato com profissionais mais qualificados a lhes dar o suporte necessário para que avancem em seu desenvolvimento.

Nesta pesquisa, que apresenta o processo de construção colaborativa de um roteiro como estratégia para assunção de práticas inclusivas por meio do real engajamento dos profissionais atuantes na EI, acreditamos que todo o processo que

envolve a busca pelo objetivo principal culmina na produção de conhecimento teórico acerca da temática de identificação de SRD e no uso da avaliação e documentação pedagógica para intervir nesse âmbito. Nesse sentido, o roteiro construído possibilita agir no contexto para o qual se destina – neste caso, nas práticas avaliativas de professores da EI.

No contexto da pesquisa-ação, consideramos esse tipo de pesquisa como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Como um dos objetivos foi revelar as percepções que os profissionais participantes possuem sobre documentação pedagógica, avaliação e inclusão na EI, seguindo aos critérios da pesquisa exploratória, o conhecimento produzido poderá ser aplicado no contexto educacional. Para tal, preocupamo-nos em expor os dados coletados tal como são, para que posteriormente sejam interpretados; não como uma verdade única, mas provindos da constituição social dos pesquisadores, de quem os interpreta.

Ao analisarmos os dados, os descrevemos sob a luz de nossa interpretação, do ponto de vista de um pesquisador que os observa, e que conhece o espaço no qual eles se manifestam. Esse delineamento de investigação, descrito por Braga (1998, apud LIMA et al., 1996) e discutido no excerto abaixo, confere legitimidade não somente aos fatos que são explicitados, mas também àquilo que deles se subtrai a partir de uma análise mais aprofundada:

[...] no processo de investigação, deve-se levar em consideração não só o que é visto e experimentado, como também o não explicitado, aquilo que é dado por suposto, ou seja, de uma colocação geral, supostamente entendida, vai se subtraindo questionamentos, até que tudo fique explícito. A linguagem é um ponto importante a se considerar, pois somente o autor da sentença pode dar a dimensão exata, o conteúdo e as razões de suas colocações, já que são as experiências que definem o conteúdo significativo da sentença. (LIMA et al., 1996, p. 22).

A linguagem, amplamente trabalhada na literatura de Vigotski (2001), nos atrai a esse tipo de pesquisa, pois convoca à interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas e permite o convívio, a mistura, as relações. Dessa forma, nos identificamos com a definição de Castro (2006) acerca da ação dos pesquisadores qualitativos no cenário estudado:

Sua presença no campo de estudo é muito mais promíscua. A contaminação física com o objeto de estudo é considerada uma das riquezas de sua pesquisa. Ao mergulhar no problema ele enxerga com os olhos de seu objeto de estudo, sente com seus sentimentos, vive seu mundo. Seu campo de estudo é o oral, o particular, o oportuno. (CASTRO, 2006, p. 111).

Produzir conhecimento, agir, explorar, investigar; sem perder, porém, o rigor científico. Assim definimos a técnica que utilizamos nesta pesquisa e demos início ao processo seleção do campo de estudo, dos participantes, procedimentos e instrumentos de análise e aprofundamento teórico que embasou nossa produção.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA-PR

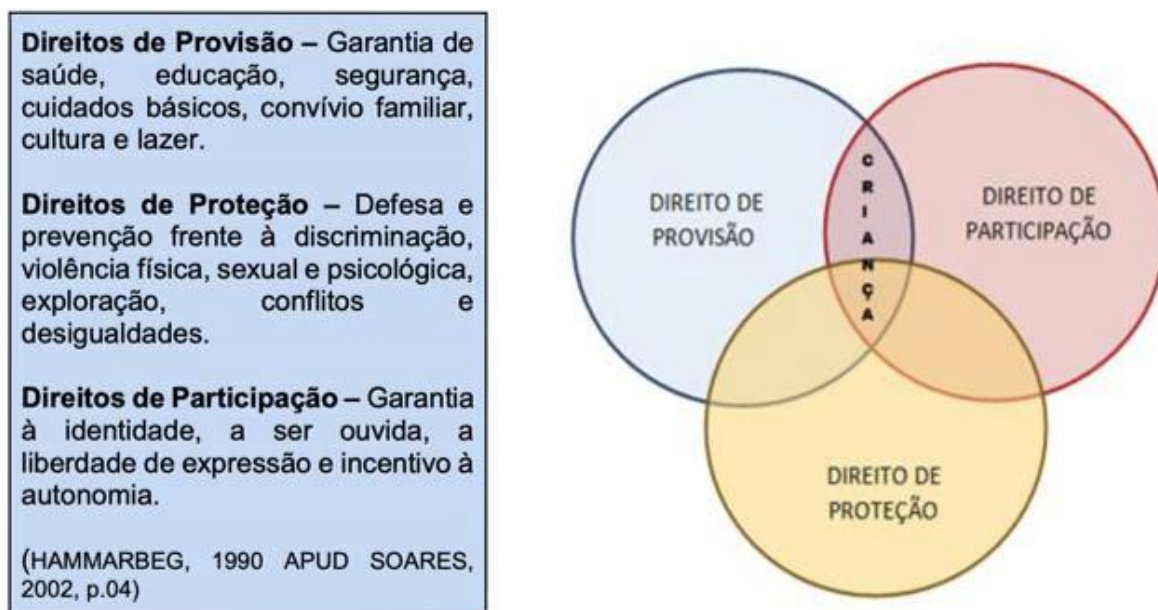
Estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica. (SACRISTÁN; GIMENO; PEREZ, 1998, p. 295).

Curitiba, capital do Paraná, possui 1.751.907 habitantes; desses, 151.401 são crianças de 0 a 6 anos (CURITIBA, 2019) que fazem parte do público da Educação Infantil – crianças que obrigatoriamente a partir dos 4 anos de idade se dirigem a alguma instituição de Educação Infantil, seja ela pública ou privada, para serem atendidas em suas necessidades por profissionais da educação, enquanto seus pais vão trabalhar e cuidar de seus afazeres diários.

[...] muitas crianças pequenas também passaram a ter o seu cotidiano regulado por uma instituição educativa. Lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades. Lugar onde partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; onde estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos. (CORSINO, 2009, p. 3).

Nessas instituições educativas há a obrigatoriedade de que as necessidades das crianças sejam amparadas, assim como seus direitos – como o direito de provisão, de participação e de proteção – sejam garantidos. Desse modo, percebe-se a imensa responsabilidade de não somente acolher e cuidar, essas crianças devem ser atendidas de maneira muito mais ampla. A FIGURA 1 exemplifica esse processo.

FIGURA 1 - DIREITOS DA CRIANÇA



FONTE: Curitiba (2019, p. 28).

De acordo com os direitos da criança apresentados na FIGURA 1, percebe-se que um importante direito é o de frequentar uma IEI, um local pedagogicamente organizado por adultos com formação para o trabalho com bebês e crianças onde seja garantido a meninos e meninas o direito de participar, conviver e interagir com outras crianças, de aprender, de brincar, de explorar, de conhecerem-se. Um local para encontros, para afetos e amizades, para expressão de múltiplas linguagens; em suma, para viver a infância, reconhecendo-a como tempo da vida das crianças (CURITIBA, 2019). O que se observa atualmente nas práticas cotidianas do município de Curitiba é que a EI está em período de transição quanto à proposta pedagógica. Anteriormente, todo o planejamento era embasado em áreas formativas⁴ e em seus objetivos: a partir da escolha do professor as sequências, projetos, atividades ocasionais dentre outras propostas, eram delineadas. Embora ainda aconteça dessa forma em algumas unidades, outras já estão pautando seus planejamentos na proposta dos campos de experiências, definidos na Base Nacional Comum Curricular como um arranjo adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, quando certas experiências promovem a apropriação de conhecimentos relevantes (BRASIL, 2016, p. 62).

⁴ Oralidade, leitura e escrita / Conhecimento matemático / Relações sociais e naturais / Identidade / Linguagens artísticas, dramáticas, dança e música / Movimento.

Conversando com profissionais de diversas IEI de Curitiba, alguns dizem não se sentir preparados para trabalhar com a proposta dos campos de experiência e outros professores sentiam necessidade de que houvesse mudança. Há, ainda, aqueles que denunciam justamente a falta de unidade no município: “só começo a trabalhar assim quando todo mundo da cidade estiver também”. Esse cenário é esperado em um período de transição, mas também revela algo importante: o medo causado pela incerteza quanto ao futuro.

A inserção da Educação Infantil na proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, por um lado, se mostra relevante, pois permite efetivar as Diretrizes Curriculares por meio de práticas pedagógicas que respeitem as diferentes dimensões da infância e os direitos das crianças. Por outro, em função do momento político e econômico que o país vivencia, pode acarretar em interpretação errônea por parte dos/as docentes que, de modo equivocado, podem concebê-la com um rol de competências que as crianças devem adquirir no âmbito da permanência na Educação Infantil (CAMPOS; BARBOSA, 2015, apud SANTOS, 2018).

A afirmação de Campos e Barbosa (2015) explicita o contexto atual da EI de Curitiba. Como se pode concluir, essa crise não é somente municipal, mas percorre todo o país; embora o texto date de 2015, ainda se encontra extremamente harmônico com o momento no qual vivemos. Nessas condições, afirmamos a necessidade de instrumentalizar os professores que atuam nessa etapa da educação por meio do RISRD-EI, para que não encarem a construção processual da documentação pedagógica como somente algo a se cumprir, um “rol de competências” para classificar as crianças em “aptas” ou “não aptas”. Buscamos desenvolver a percepção da necessidade de olhar para cada criança em sua individualidade, assumindo que cada pequeno avanço no desenvolvimento é válido, merece ser identificado e respeitado. Tal percepção permitirá que a criança receba o que necessita, seja atendimento terapêutico multidisciplinar ou adaptação das práticas pedagógicas que acontecem no âmbito escolar, para que estejam em constante transformação e assumam um caráter inegavelmente inclusivo. Por isso, esta pesquisa buscou aprimorar o roteiro preliminar de maneira colaborativa, com base nas experiências de profissionais que atuam ou já atuaram na EI em instituições públicas e privadas. Para enfrentar os desafios que se estruturam no contexto da pesquisa, traçamos a metodologia que conduziu a intervenção.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram profissionais da educação que atuam ou já atuaram na área da Educação Infantil. Foram contatados dez profissionais, levando em consideração que nem todos pudessem participar ou fossem elegíveis, sendo que buscávamos uma média final de cinco participantes, pois com esse número poderíamos trabalhar com qualidade com os dados obtidos. Recebemos retorno positivo de sete profissionais.

Os critérios de inclusão na pesquisa consistiram nas seguintes características:

- Possuir formação em Pedagogia;
- Ter experiência na área da EI como pedagogo ou professor, na rede pública ou particular de ensino;
- Ter interesse em participar do processo de construção colaborativa do RISRD-EI por meio de sugestões escritas e responder à entrevista *online*, compartilhando suas concepções de avaliação, documentação pedagógica e inclusão na EI;
- Ter acesso a tecnologia que permita o envio e recebimento de *e-mails*;
- Compreender as etapas da pesquisa, concordar com a participação na mesma e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os critérios de exclusão foram elencados com base em características que pudessem interferir na qualidade dos dados, bem como na interpretação dos resultados. Nesta pesquisa, consideramos que o profissional poderia ser excluído mesmo se preenchesse a todos os critérios de inclusão, mas atualmente fizesse parte do quadro de profissionais “indicados”, ou seja, que atuasse em cargos de confiança/ cargos políticos, o que poderia influenciar na forma como descreveria sua função, o contexto no qual atua, os resultados avaliativos que obtém, etc. Desse modo, os seguintes profissionais foram excluídos da pesquisa:

- Diretor de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI);
- Pedagogo, assistente ou chefe em Núcleo Regional de Educação (NRE);
- Pedagogo, assistente, superintendente ou diretor em algum departamento ou secretaria da área de educação – infantil, fundamental, educação de jovens e adultos (EJA), inclusão, etc.

Com base nesses critérios foi possível compreender os resultados como reveladores do contexto geral da EI de Curitiba, bem como da real aplicabilidade do roteiro construído. Para obter essa população a pesquisadora, que exerce a função de pedagoga da EI em Curitiba, convidou os profissionais de sua rede de contatos que atuam na EI no município, tanto em instituições públicas quanto privadas, em uma dinâmica de amostragem por conveniência, e verificou a elegibilidade com base nos critérios supracitados.

2.4 TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO RISRD-EI (INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS)

Selecionamos determinados instrumentos/procedimentos para cada objetivo específico elencado, como mostra o QUADRO 1.

QUADRO 1 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS
Discutir a THC e o cenário atual educacional brasileiro no que se refere a inclusão	Revisão de literatura
Analisar a questão da identificação de SRD e instrumentos para o diagnóstico do TEA e voltados para a intervenção no contexto nacional e internacional	Revisão de literatura/sistemática
Estabelecer como acontece o processo de documentação pedagógica e avaliação na EI no cenário internacional e a partir dos documentos brasileiros	Revisão de literatura/sistemática; Análise de documentos
Construir um roteiro preliminar a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados na BNCC para bebês e crianças bem pequenas	Revisão de literatura; Revisões de literatura/sistemáticas; Análise de documentos
Aprimorar o roteiro construído de maneira colaborativa através das experiências de profissionais da EI	Entrevista <i>online</i> com especialistas
Revelar as percepções que os profissionais participantes da pesquisa possuem sobre documentação pedagógica, avaliação e inclusão na EI	Entrevista <i>online</i> com especialistas
Instrumentalizar profissionais da EI para a observação, avaliação, identificação de SRD e planejamento de práticas pedagógicas eficazes	Diretrizes para “Práticas Inclusivas com o uso do RISRD-EI”
Ampliar o número de crianças em processo de intervenção terapêutica oportuna, em uma dinâmica multidisciplinar, no município de Curitiba	Diretrizes para “Práticas Inclusivas com o uso do RISRD-EI”

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Para iniciar o processo de construção do RISRD-EI, inicialmente nos debruçamos sobre aspectos referentes à Teoria Histórico-Cultural para que pudéssemos situar a pesquisa teoricamente e darmos início ao delineamento de nossa percepção sobre inclusão, avaliação, aprendizagem e desenvolvimento. Refletimos sobre a inclusão no Brasil e revisamos leis, diretrizes, normativas e perspectivas que regem este campo no que concerne à educação. Também buscamos o exemplo da Itália para práticas inclusivas, compreendendo que embora o cenário apresentado possa ser considerado um “modelo”, o constante renovar de práticas precisa ser contínuo, pois configura-se no contexto desafiador do Brasil. Essas reflexões permitiram firmar os pontos essenciais que possibilitariam utilizar posteriormente o RISRD-EI para a efetivação de práticas inclusivas nas IEI.

Após a revisão de literatura, consideramos necessário para a construção de um roteiro eficaz entendermos melhor sobre o TEA, um transtorno que observamos em nossa prática que está presente em grande escala nas IEI e que, segundo Solomon (2013), é considerado uma “perturbação onipresente” (p. 265) porque afeta quase todos os aspectos do comportamento, abrangendo tanto as experiências sensoriais, as funções motoras e o senso físico de onde o corpo está, quanto a consciência interior.

Ainda em nossa busca inicial, decidimos por construir um roteiro para a faixa etária de crianças bem pequenas; no entanto, após as reflexões realizadas durante o evento da qualificação desta tese e de nos aprofundarmos mais nos aspectos sobre o TEA e sua identificação, optamos por elaborar um roteiro que também atendesse à observação minuciosa do desenvolvimento de bebês, visto que identificar nessa fase os sinais de que algo possa estar afetando o processo de aprendizagem pode ditar os caminhos voltados para um prognóstico positivo. Por isso, iniciamos a busca por materiais que envolvessem estudos na área de bebês e crianças bem pequenas, bem como sobre identificação de SRD nessa faixa etária. Durante essa busca e aprofundamento teórico, entendemos que a BNCC e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento possuem imensa valia no cenário brasileiro para a identificação em momento oportuno de sinais que permitissem levar a uma suspeita ou até mesmo ao diagnóstico do TEA, e também para que as intervenções voltadas a esse transtorno obtivessem maior eficácia. Com o mesmo objetivo de identificar o TEA, levantamos

também mais instrumentos utilizados no Brasil, visando revelar como eles se estruturam enquanto tópicos a ser observados e as áreas às quais pertencem. Alguns exemplos são o *Programme Recherche Evaluation Autisme* (PREAUT) e o protocolo de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), ambos com raízes na Psicanálise.

Ao entendermos melhor como se dá o processo de identificação de SRD e autismo, sentimos a necessidade de realizar uma revisão internacional específica sobre o diagnóstico do autismo em momento adequado e os instrumentos utilizados para tal. O que encontramos foram ferramentas que se propõem claramente a medir o desenvolvimento, quantificá-lo e apresentar resultados que indiquem se a criança está no espectro autista ou não; todos da área da saúde ou baseados na observação dos pais, no caso do *Parents Observation of Early Markers Scale* (POEMS) e do *First-Year Inventory* (FYI). No entanto, o que buscávamos não era mensurar o desenvolvimento, mas sim identificá-lo qualitativamente para que pudéssemos auxiliar no avanço do mesmo e encontrar um instrumento por meio do qual discussões e processos reflexivos fossem fomentados no âmbito da IEI, visando a assunção de práticas inclusivas – o que reforçou a necessidade de construirmos uma ferramenta original que atendesse a esse propósito.

Após apresentar e discutir esses instrumentos, sentimos a necessidade de revisar os documentos atuais utilizados no Brasil, como o Manual da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), em busca das definições propostas para o autismo, níveis de gravidade e sinais de risco para TEA de acordo com a faixa etária. Para nos aproximar do universo da EI no que concerne a esse Transtorno abordamos questões referentes ao papel do professor na articulação do processo de inclusão da criança com autismo, sendo o propulsor da socialização, autonomia e comunicação, bem como aquele que pode garantir que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI sejam efetivados.

Ao longo da revisão percebemos a necessidade de um modelo de educação que inspirasse nosso processo de construção do RISRD-EI; por isso, apresentamos como pano de fundo uma abordagem pedagógica que embasa os estudos e práticas no município de Curitiba, contexto no qual esta pesquisa acontece, que é a abordagem progressista de Reggio Emilia, que afirma colocar a criança no centro do planejamento e como protagonista de sua aprendizagem, o que indubitavelmente defendemos. Foi

necessário, então, revelar como o processo de avaliação e documentação pedagógica acontece nessa abordagem, para que pudéssemos decidir também se a nossa visão referente a esses aspectos estaria em consonância com aquilo que encontraríamos. Para tal, realizamos nossa segunda revisão sistemática internacional, que possibilitou compreender melhor como acontece na prática uma documentação pedagógica com raízes progressistas. Por meio dessa revisão pudemos perceber que essa abordagem dá voz às crianças e as coloca no centro da aprendizagem; desse modo, a necessidade de despertar o compromisso com a realização da documentação pelos profissionais da EI foi reforçada, pois torna os processos de aprendizagem e as práticas educacionais visíveis para que possam ser compartilhados, discutidos, refletidos, interpretados e, se necessário, avaliados – sempre na relação com outras pessoas, visto que ela envolve todos: crianças, professores, auxiliares, famílias, administradores e outros cidadãos e dá a possibilidade de discutir e dialogar “com todos” e fundamentar essas discussões em coisas reais e concretas (MOSS, 2016).

Tendo clareza do cenário internacional a respeito do processo de avaliação e documentação pedagógica na EI e sua relação com a efetivação da inclusão para todos, por meio desse levantamento alicerçamos a imprescindibilidade desse processo e buscamos nos aprofundar no documento normativo que elenca as aprendizagens essenciais para as crianças no Brasil, a BNCC. Traçamos o panorama histórico para a elaboração desse documento até chegar ao material utilizado atualmente, que apresenta os campos de experiência ao propor uma nova organização curricular que coloca a criança como centro do processo educativo, enfatizando noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e que buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, em uma dinâmica na qual o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar (TREVISAN, 2021). Estudando o que cada campo propõe, selecionamos três campos para referendar a construção de nosso roteiro: “eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos” e “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Esses campos nos permitiram observar questões que se relacionam aos primeiros SRD, bem como ao autismo, em bebês e crianças bem pequenas – como relações de interação social e comunicação, autocuidado com o corpo e seu uso para brincadeiras, relato de experiências e interesse por histórias e brincadeiras de faz-de- conta, dentre outros aspectos abordados na BNCC (BRASIL, 2017).

Após definir os tópicos que direcionariam tópicos importantes a serem observados em bebês e crianças bem pequenas, buscamos elucidar de que maneira acontece a observação dessas crianças na EI no mundo, revelando em quais aspectos os profissionais se embasam para o planejamento de práticas inclusivas a partir do conhecimento das crianças com as quais estão trabalhando. Para isso, pesquisamos de maneira sistemática produções que revelassem quais instrumentos de observação são utilizados internacionalmente na Educação Infantil.

Nessa última revisão sistemática, constatamos que as áreas para as quais os instrumentos de observação são direcionadas envolvem aspectos como: a estrutura física dos espaços da EI e como ela impacta as formas de brincar e aprender das crianças; a observação de crianças que possuem limitações devido a alguma deficiência, como surdez ou cegueira; a observação de crianças que possuem algum transtorno ou síndrome, como a Síndrome de Down; a observação de crianças em situação de vulnerabilidade social; e a observação das relações entre as crianças. Alguns instrumentos encontrados focalizam as SRD em crianças pré-escolares, como o *Study to Explore Early Development* (SEED) e o *Social Communication Questionnaire* (SCQ), que é um instrumento para triagem do autismo. Já para avaliar a qualidade do clima de salas de aula de pré-escolares por meio da análise de suporte emocional, apoio instrucional e organização da sala, o *Classroom Assessment Scoring System Pre-K* (CLASS-PreK) foi apresentado; para observar os níveis de atividade física em crianças de idade pré-escolar, encontramos o *Observational System for Recording Physical Activity in Children-Preschool Version* (OSRAC-P), dentre outros que serão descritos posteriormente nesta tese. Todos os estudos revisados apresentam os instrumentos de observação como importantes aliados para revelar determinada realidade. No entanto, para observação específica das SRD na Educação Infantil dentro do espaço da creche, baseando-se nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados na BNCC ou no documento normativo do país no qual os estudos foram realizados, como uma forma de encaminhar quem necessita para intervenção terapêutica em tempo oportuno, não foi encontrado nenhum instrumento da área da Educação; pudemos, então, mais uma vez revelar lacunas no que se refere à observação de SRD por profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas na EI, e finalizarmos a construção do RISRD-EI preliminar.

Para darmos continuidade à construção e etapa de aprimoramento do RISRD-EI, o planejamento inicial envolvia a realização de uma entrevista semiestruturada presencial e que os participantes, profissionais da EI, observassem bebês e crianças bem pequenas em Instituições de Educação Infantil. No entanto, em função da pandemia da covid-19, as aulas presenciais foram suspensas no ano de 2020. Até o ano de 2021, no qual a coleta de dados foi realizada, as escolas permaneceram fechadas, com pequenos períodos de abertura que não possibilitaram colocar em prática o planejamento. Mesmo nesse cenário, os profissionais da EI não interromperam suas atividades profissionais, realizando-as de maneira *online*. Por esse motivo e considerando a falta de disponibilidade de tempo dos participantes para realizar uma reunião por videoconferência em horário determinado, optamos por adaptar o roteiro de entrevista semiestruturada e enviá-lo por *e-mail* como uma entrevista *online* com especialistas, junto com o TCLE e a solicitação da colaboração para o aprimoramento do RISRD-EI, para que pudessem trabalhar nesse instrumento no horário que lhes fosse mais apropriado. A coleta de dados foi realizada no período de fevereiro a abril de 2021.

A solicitação de sugestões para o aprimoramento do roteiro foi configurada como um momento que valorizasse os saberes dos profissionais participantes e enaltecesse a *expertise* inerente a quem possui a formação em Pedagogia para atuar na área da EI e a experiência prática de longo tempo, sabendo colocar seus conhecimentos em ação e alcançar resultados positivos nesse processo. Ser um *expert* em algo vai muito além de simplesmente memorizar e dominar com profundidade as informações que possui; tal profissional precisa saber aplicar essas informações, comprometer-se com o planejamento de soluções eficazes para os desafios que surgirem e compreender as especificidades de cada caso com o qual se depara na IEI, oportunizando práticas de qualidade às crianças e envolvendo a comunidade em processos inclusivos. Foram esses *experts* que buscamos enquanto participantes da pesquisa, na etapa de coleta de dados para o aprimoramento do roteiro, que se deu em uma perspectiva colaborativa.

Acerca do trabalho sob a perspectiva da colaboração do coletivo docente, Imbernón (2009) afirma que significa ter:

[...] compromisso e responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia. [...] Porém, essa formação coletiva supõe também uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve. (IMBERNÓN, 2009, p. 60).

Nesse cenário, atuar com ênfase em ações colaborativas possibilita alcançar um trabalho integrador: inter, multi e transdisciplinar. Todos os envolvidos se unem em prol de um objetivo em comum – neste caso, a identificação das SRD que, através da intervenção correta, não serão impeditivos para que a inclusão se efetive. Considerar quais aspectos podem ser observados em cada contexto escolar reforça a premissa de que a criança “pertence” a todos, ou seja, é de responsabilidade de todos os profissionais atuantes na IEI. Todos se unem para criar estratégias que mantêm a comunicação clara e permitem que as interações também sejam melhor compreendidas por todos. Quando o profissional participa do processo de criação de uma tecnologia de avaliação de desenvolvimento e a utiliza para revelar o que cada criança precisa para avançar, passa a ter condições de trabalhar áreas de interesse para que essa criança aprenda, identificando de quais conhecimentos ela já consegue se apropriar. Aprimorar o roteiro com profissionais que possuem experiência na área possibilita que essa ferramenta não seja fruto somente dos estudos revisados de maneira sistemática e de documentos normativos, mas que faça parte de uma cultura contemporânea concreta e real, e que terá funcionalidade nas práticas pedagógicas e avaliativas cotidianas.

Os momentos de colaboração dos professores são, a partir da interlocução de concepções e práticas pedagógicas, oportunidades privilegiadas de reflexão sobre o cotidiano escolar e construção de parcerias para o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem (CUNHA; BARBOSA, 2017). Nesse sentido, entendemos a necessidade de contar com a colaboração de mais profissionais da área da educação para aprimorarmos o roteiro construído, em caráter preliminar.

[...] o trabalho docente coletivo e colaborativo pode ser promissor se contar com a combinação de princípios orientadores e de condições de trabalho que possibilitem a sua realização.

Compreendemos que o que transforma o trabalho coletivo em trabalho colaborativo, em parte, são os princípios que orientam a reflexão e ação do grupo de professores: tendo como base o compromisso com a aprendizagem dos alunos e um diálogo orientado pela reflexão e compreensão da realidade

dos alunos, faz-se necessário investir esforços na articulação e integração das ações dos professores.

Para atender a esses princípios é necessário que os sistemas de ensino forneçam condições de trabalho docente que, minimamente, garantam a organização dos professores nas escolas em horários comuns destinados a essa finalidade e que evitem a instabilidade do corpo docente.

Por mais que reconheçamos a importância e as potencialidades do trabalho coletivo e colaborativo nas escolas, não podemos fazer coro ao discurso que responsabiliza os professores por tudo o que não funciona na educação e cobrar deles um investimento nesse tipo de trabalho quando as escolas não contam com condições para a sua realização.

Por outro lado, reconhecer as dificuldades enfrentadas no campo das condições de trabalho não significa abandonar a defesa do trabalho docente coletivo. Por meio desse tipo de trabalho as escolas podem buscar formas de ampliar sua margem de autonomia à medida que tomam sua própria realidade como referência para a organização de seu trabalho pedagógico. [...] entendemos que o trabalho coletivo e colaborativo nas escolas tem o potencial de, inclusive, organizar formas de resistência contra as determinações externas que fragilizam o trabalho docente e, também, a qualidade da educação. (CUNHA; BARBOSA, 2017, p. 313).

E foi justamente no intuito de criar as condições para a transformação de um trabalho simplesmente coletivo em um projeto efetivamente colaborativo que buscamos traçar as diretrizes para “Práticas inclusivas com a utilização do RISRD-EI”, que serão apresentadas posteriormente. O corpo docente precisa ter estrutura para atuar de maneira colaborativa, o que demanda momentos em equipe para troca de experiências, estudo, reflexão e planejamento de estratégias que visem a educação inclusiva; dessa forma, o engajamento dos profissionais em um objetivo comum os envolve na construção de sentidos para as práticas que serão realizadas.

Em uma pesquisa realizada por Camargo e Klippel (2015) em um hospital pediátrico que apresentava fragilidades no processo de atendimento a crianças vítimas de violência, uma abordagem colaborativa foi adotada na criação de um protocolo por todos os envolvidos no atendimento, de modo que incorporassem esse instrumento posteriormente em suas rotinas. O artigo, que apresenta um roteiro de observação também construído em caráter colaborativo, explica que protocolo é o termo que se refere a um modo de atuar, abordar e pensar que precisa ser coeso, global, inclusivo, humanizado, maleável e adaptável às circunstâncias, características que também buscamos na construção de nosso roteiro. Por esse motivo, as autoras ressaltam que um protocolo não pode ser imposto por técnicos externos ao serviço a que ele se propõe, mas precisa ter sentido prático, ser coerente com as bases filosóficas de atuação de cada profissional e ser ético, como resultado de uma construção dos sujeitos que desenvolvem as ações as quais o protocolo se refere (CAMARGO; KLIPPEL, 2015).

Nesse sentido, o momento de colaboração dos profissionais de EI na construção do roteiro foi um elemento que trouxe coerência, sentido e ética citados pelas autoras anteriormente. O roteiro foi se transformando por meio do compartilhamento do conhecimento dos participantes, que enriqueceram o material, mas principalmente o que ficou impresso na ferramenta foi o envolvimento de todos, o que possibilitará futuramente o apoio mútuo por meio dessa interação e a promoção de um sentimento de autodeterminação e construção da autonomia profissional, que são resultado da atuação ativa dos profissionais no planejamento dos processos que organizam o trabalho docente. Estabelecer momentos de participação e reflexão com os professores implica no sentimento de responsabilidade pelo trabalho a ser realizado e de compromisso com os processos de ensino e aprendizagem realizados com as crianças, documentação pedagógica, avaliação, identificação de SRD e inclusão.

Para coletar as colaborações dos profissionais conforme citado anteriormente, bem como revelar as percepções dos participantes com relação à avaliação, documentação pedagógica e inclusão na EI, a entrevista *online* foi uma importante aliada em função da pandemia da covid-19. Segundo Flick (2009), por razões práticas, às vezes técnicas, mas provavelmente sistemáticas, o pesquisador pode ser conduzido a realizar entrevistas *online*, que no caso desta pesquisa, ocorreram por meio de *e-mails*. O autor ainda ressalta que “cara a cara a entrevista pode ser mais espontânea do que a comunicação *online*”; no entanto, esta última “permite aos participantes uma maior reflexão sobre suas respostas”, o que nos atraiu a escolher esta modalidade, pois além de solucionar os impasses dispostos ao lidarmos com a pandemia, permitiu a possibilidade de enriquecer a etapa de aprimoramento do roteiro.

O objeto de estudo da pesquisa qualitativa instrumentalizada por meio da pesquisa-ação é o que as pessoas dizem. Nessas condições, apresentar o pensamento dos participantes foi o método selecionado mais direto e eficaz para aprimorarmos nosso roteiro. Boni e Quaresma (2005) revelam alguns direcionamentos acerca da formulação da entrevista, elaborados com base nas ideias de Bourdieu (1999):

Quanto à formulação das questões o pesquisador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrarias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. As perguntas devem ser feitas levando em conta a sequência

do pensamento do pesquisado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para o entrevistado. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72).

As perguntas devem ser claras, diretas e coerentes, dando margem para que possamos revelar as concepções que os profissionais possuem sobre as questões propostas e que ideias surjam e enriqueçam o RISRD-EI. No entanto, aplicar a entrevista *online* voltada para a investigação de especialistas consistiu em que, de acordo com Flick (2009), houvesse um menor interesse no entrevistado enquanto pessoa, focando mais em sua capacidade de ser um especialista para um determinado campo de atividade, de forma que o âmbito das informações potencialmente relevantes fornecidas pelos entrevistados foi muito mais restrito, fazendo com que o guia de perguntas possuísse uma função diretiva muito mais forte do que em outras situações de entrevista (FLICK, 2009). O roteiro de entrevista *online* para que entendêssemos as concepções dos profissionais participantes e coletássemos suas contribuições ao roteiro encontra-se no APÊNDICE A.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Após a aplicação do instrumento para coleta de dados, optamos por realizar uma descrição narrativa que valorizasse as sugestões dos profissionais participantes, visto que eles são especialistas em suas áreas e suas colaborações possuem imensa valia para o campo estudado.

Yin (2010) nos ampara no processo de análise dos dados afirmando que existem poucas receitas quando não trabalhamos com dados estatísticos. Concordando com essa premissa, nos embasamos na proposta de Miles e Huberman (1984 apud YIN, 2010), que nos convidam a seguir alguns passos na organização voltada para a análise dos dados, como: dispor as informações em séries diferentes; criar uma matriz de categorias e dispor as evidências dentro dessas categorias; criar modos de apresentação dos dados – fluxogramas e outros métodos – para examinar os dados; e dispor as informações em ordem cronológica.

A partir da categorização dos dados pudemos contextualizar as concepções dos participantes do estudo, interpretar as sugestões dadas para o aprimoramento do roteiro, apresentar as mudanças realizadas com base na descrição narrativa das colaborações e reconhecer o RISRD-EI como uma tecnologia que permite a

construção de práticas inclusivas e o encaminhamento de bebês e crianças bem pequenas para intervenção terapêutica em tempo oportuno por meio de todo o aprofundamento teórico que embasou a construção preliminar do roteiro e das contribuições referendadas pelos participantes.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E INCLUSÃO

3.1.1 Refletir para não permitir que a inclusão seja apenas uma opção

A definição de inclusão adotada é de um processo dialético, não linear, contextual, complexo, multifacetado e em construção, reconhecendo-se que a ação de incluir é gestada em diferentes realidades e sob condições diversas e singulares. Incluir demanda resignificação atitudinal, conceitual, normativa e prática acerca do que é considerado diverso/diferente, no intuito de minimizar barreiras e superar um arbitrário cultural ideológico, em suas raízes e intenções, que delimita e cerceia a participação humana no mundo e significa a diferença como desvio. Incluir depreende participação, adesão, pertencimento, engajamento, motivação. (VENÂNCIO, 2017, p. 17).

O excerto acima revela a definição de inclusão com a qual coadunamos neste estudo. Para pensarmos na Educação dentro de uma proposta inclusiva, é importante situar a base teórica na qual esta reflexão se insere. Nesta pesquisa, procura-se pensar no desenvolvimento da criança a partir da Teoria Histórico-Cultural em função da coerência que a visão prospectiva defendida por Vigotski (1999) de que o sujeito, em quaisquer condições, se constitui socialmente, ponto de vista que esta tese defende veementemente. Nesse processo de constituição existe movimento, mudança, dúvida, emoção... exatamente como Vigotski (2012) esboçou em sua obra, pois se permitiu inserir-se em um contexto de transformações para estar continuamente imerso no processo de “constituir-se” como um autor e pesquisador, sem se prender às amarras iniciais que poderiam conferir-lhe o certificado de obter certa coerência e unificação de suas ideias – o que, no corpo original de seus escritos, não aconteceu, embora haja uma estrutura comum de referência (DANIELS, 2003). O que ele fez foi se mostrar enquanto um sujeito histórico, social e cultural, em obstinada comutação.

Desvendar o ser humano é assunto complexo; muito se estuda, mas nem sabemos se aqueles que se aprofundam na compreensão de sua própria espécie algum dia conseguirão atingir o seu alvo. Daniels (2003) ressalta que a época de

Vigotski já era de grandes mudanças e marcada por uma preocupação em desenvolver maneiras de compreender a condição humana que não voltassem ao reducionismo e ao dualismo do passado. Sentimos que Vigotski (1999) ambicionava firmar sua própria teoria, e constatamos que o fez percorrendo pelos aspectos que envolviam a constituição do sujeito.

A constituição do sujeito tem sido tema recorrente em todas as teorias que existem no campo da psicologia, cada uma delas partindo de pressupostos teóricos que trazem como fundo aspectos epistemológicos bem definidos e, ao mesmo tempo, definidores de tais teorias. No que diz respeito aos pressupostos que constituem a escola que se convencionou chamar de soviética, cuja base epistemológica é o materialismo dialético, a maior referência é inegavelmente Lev S. Vygotsky.

Partindo de um objetivo inicial, que seria o de resolver a crise da Psicologia com relação aos dualismos presentes na época (por conta de uma cultura iluminista) - mente/corpo, espírito/matéria, individual/social etc. - Vygotsky terminou por nos fornecer, senão uma nova teoria da personalidade que enfatiza o papel da realidade social na formação do sujeito individual, mas nos abriu caminhos de pesquisa sobre como a cultura e o social, permeados pela história contribuem de maneira determinante para a constituição desse sujeito. (ROSSETTO; BRABO, 2009, p. 2).

O trabalho geral de Vigotski foi marcado por fases; segundo Minick (1985), que elenca três distintos períodos, foi na fase final que Vigotski (2008) sugeriu a necessidade de caminhar para uma análise ampla do comportamento e para uma consciência que articulasse e esclarecesse a base social, cultural e histórica do desenvolvimento (DANIELS, 2003; MINICK, 1985).

Em certo sentido, pode-se sentir Vygotsky abrindo seu caminho para uma tese que nunca foi concluída. Essa imagem de um pensador de um talento imenso, inegável, lutando com disciplinas como a psicologia, em que era, a exemplo de Piaget, em grande parte inexperiente, traz em si um aspecto de empolgação e vivacidade. (DANIELS, 2003, p. 47).

Vigotski (2008) abriu as portas para que hoje ousemos mais. Mesmo em uma situação na qual poderia ser considerado inexperiente, não se deixou intimidar por outros pensadores e seguiu lutando para legitimar suas ideias até o fatídico ano de 1934, no qual sua riquíssima e densa produção teórica foi interrompida pela grande inimiga da época: a tuberculose. Acreditamos que, para contribuir minimamente ao contexto educacional, precisamos nos embasar e sobretudo, inspirarmo-nos na empolgação e vivacidade de Vigotski, afinal ele afirma que somente o ser humano é capaz de criar algo novo a partir de situações que já existam (2003). Nesse sentido, para compreender o desenvolvimento infantil e identificar crianças que apresentam

sinais de risco ao desenvolvimento e as que possuem alguma deficiência e situá-las no contexto atual, a obra desse autor nos subsidia grandemente.

Em seus grandiosos anos de trabalho, Vigotski (2012) tece uma crítica com relação à forma como as pessoas com deficiência eram tratadas, pois as crianças consideradas anormais eram observadas através de métodos psicológicos de investigação que se preocupavam em quantificar e em medir as capacidades, e não em identificar quais eram essas capacidades, de que tipo e gênero (VIGOTSKI, 2012). Dessa forma, todos os aspectos que faziam com que cada ser humano viesse a ser o que é, com todas as suas particularidades construídas a partir do contexto social, eram deixados de lado, focalizando somente em quão comprometido estava o sujeito acometido por alguma deficiência. Dentro da defectologia, não se via quais outras capacidades poderiam ser desenvolvidas.

La noción de la defectibilidad como una limitación puramente cuantitativa del desarrollo tiene, indubablemente, parentesco de ideas con la peculiar teoría del preformismo paidológico, según la cual el desarrollo intrauterino del niño se reduce exclusivamente a un crecimiento y aumento cuantitativo de las funciones orgánicas y psicológicas. La defectología está realizando ahora una labor de ideas similar a la que realizaron en su época la pedagogía y la psicología infantil, cuando ambas defendieron una tesis: el niño no es un adulto pequeño. (VIGOTSKI, 2012, p. 12).⁵

No excerto supracitado pode-se ver a forma como a defectologia foi aprimorando sua forma de conceber a criança com algum comprometimento, passando a entendê-la não como um ser menos desenvolvido que as crianças consideradas neurotípicas, mas sim, como um sujeito que se desenvolve de outro modo (VIGOTSKI, 2012). O próprio fato de ser criança não faz dela alguém que ainda anseia por ser quem ela virá a ser, pois ela *já é*. Quando se falava que a criança era um adulto em miniatura, nota-se que a primeira infância era vista como algo indesejável e que muito em breve aquele “mini ser” finalmente iria superar a “deficiência” com a qual convivia, que envolvia não pensar, compreender ou sentir plenamente; tudo isso ficaria para trás nessa transitoriedade e finalmente ela se

⁵ Livre tradução nossa: “a noção de defectibilidade como limitação puramente quantitativa do desenvolvimento está sem dúvida relacionada a ideias com a peculiar teoria do pré-formismo patológico, segundo a qual o desenvolvimento intrauterino da criança se reduz exclusivamente a um crescimento e aumento quantitativo das funções orgânicas e psicológicas. A defectologia faz agora um trabalho de ideias semelhante ao realizado na sua época pela pedagogia e pela psicologia infantil, quando ambas defendiam uma tese: a criança não é um pequeno adulto”.

tornaria alguém de verdade, um adulto. Compartilhamos da visão de Vigotski (2012), pensando também que romper com essa visão foi um grande passo para a área da pedagogia e da psicologia infantil, pois tornou possível outras discussões que merecem atenção e aprofundamento, como as que envolvem a deficiência, necessidades educacionais especiais, educação especial e formação do professor, avaliação, inclusão... é grande a gama de reflexões estabelecidas atualmente, visando o respeito pela singularidade e o conhecimento das particularidades de cada pessoa, de cada criança.

Nesse contexto, o roteiro que propomos não busca encontrar atipicidades no desenvolvimento, mas sim realizar uma avaliação que seja capaz de preservar a singularidade da criança por meio da observação das capacidades que cada uma possui para se desenvolver a partir daquilo que já adquiriu. Buscamos que a avaliação demonstre o potencial de aprendizagem para o progresso intelectual, em consonância com Hoffmann (2017), que afirma, de acordo com Vigotski (1999), que a mediação, como intervenção pedagógica desafiadora, é tarefa essencial do avaliador, cujo papel é desenvolver estratégias desafiadoras para que a criança, a partir dos conceitos que já construiu, alcance formas mais elaboradas de compreensão da realidade.

Embora tenhamos avançado muito considerando cada ser como alguém único e importante, essas discussões essenciais ainda acontecem em um âmbito segregado, no qual há sim a diferenciação entre o que é normal ou “regular”, e aquilo que é anormal ou “especial” ou aquilo que diz respeito à “inclusão”. Tais nomenclaturas são legitimadas nas instituições educativas em todas as faixas etárias, incluindo as de Educação Infantil.

One of the major time barriers would seem to be the expectation that in order to learn about inclusion this must occur in a segregated course, rather than being embedded within the regular curriculum. Not only does this involves extra time but it continues the myth that inclusion is different from regular education and that it can only be taught by specialists. How can teacher education be reframed to overcome the challenges? (FORLIN, 2010, p. 4).⁶

⁶ Livre tradução nossa: “existe uma grande barreira relacionada à expectativa de que, para aprender sobre a inclusão, isso deve ocorrer em um curso segregado, ao invés de ser incorporado no currículo regular. Isso não envolve tempo extra, mas continua o mito de que a inclusão é diferente da educação regular e que ela só pode ser ensinada por especialistas. Como a formação de professores pode ser reestruturada para superar os desafios?”.

Pensamos que a superação dos desafios que se apresentam no cotidiano da Educação Infantil deve percorrer o planejamento dos profissionais; no entanto, isso só será possível se eles conhecerem as crianças com as quais trabalham, se puderem apontar como cada uma se desenvolve e souberem avaliar do que elas precisam para que o desenvolvimento continue ascendendo. Precisam encarar a inclusão como algo que nem deveria existir, pois naturalmente estaria engajada com todas as outras formas de educação. Mas, como isso ainda não é uma realidade, é preciso delinear – e não mais hipotetizar – caminhos possíveis. Acreditamos que seja o momento de traçar metas reais para aprimorar o olhar avaliativo dos profissionais.

O texto supracitado de Chris Forlin (2010) faz parte de um livro que realiza esse exercício de traçar metas viáveis. Avaliar competentemente as crianças é uma meta viável que, quando atingida, oferece subsídios para a assunção de práticas inclusivas inseridas em um delineamento de educação progressista que acolha não as “150 crianças + as 25 de inclusão”..., mas que acolha simplesmente o ser humano que venha a frequentar qualquer espaço social.

Esse não é um pensamento fácil de ser superado; no entanto, com instrumentalização adequada, é possível ao menos iniciar essa reflexão. Não se trata de tarefa fácil, pois a sociedade se constitui de forma a tratar de maneira diferente quem possui alguma deficiência; isso se origina já na própria família, ao agir demonstrando níveis maiores de cuidado com essas crianças.

Cualquier insuficiencia corporal – sea la ceguera, la sordera o la debilidad mental congénita - no solo modifica la relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente. El defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta. Incluso en el seno de la familia, el niño ciego y el sordo es sobre todo un niño especial, surge hacia él una actitud excepcional, inhabitual, que no es la misma que hacia los otros hijos. Su desgracia cambia en primer lugar la posición social en el hogar. (VIGOTSKI, 2012, p. 73).⁷

Essa criança já nasce relacionando-se de maneira diferente com o mundo e com as pessoas ao seu redor, e seu “infortúnio” a situa em uma posição social

⁷ Livre tradução nossa: “qualquer insuficiência corporal – seja cegueira, surdez ou fraqueza mental congênita - não apenas modifica a relação do homem com o mundo, mas, acima de tudo, se manifesta na relação com as pessoas. O defeito orgânico é percebido como uma anormalidade social de comportamento. Mesmo dentro da família, a criança cega e surda é acima de tudo uma criança especial, surge em relação a ela uma atitude excepcional e inusitada, que não é a mesma que em relação às outras crianças. Seu infortúnio muda primeiro a posição social em casa”.

diferente desde o início, já dentro de sua própria casa; sua família a torna “especial” de uma forma tão intensa que todos os holofotes enfatizam somente as características que a tornam deficiente, e essa deficiência passa a defini-la. A pessoa acometida por alguma deficiência física, segundo Vigotski (2012), é vista como alguém em eterno deslocamento, não se encaixa – encontra-se em “deslocamento” do corpo físico e em deslocamento de seu corpo social:

La deficiencia corporal provoca, en adelante, una orientación social absolutamente particular comparada con la de la persona normal. La alteración en la "actividad correlativa", según una expresión de V. M. Béjterev, del hombre en el mundo resulta en los hechos una grave perturbación de todo el sistema de las correlaciones sociales. Todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar "geométrico" del hombre en el medio social, su papel y destino como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia, se reorganizan bajo un nuevo ángulo. El defecto físico provoca algo así como una luxación social, completamente análoga a la luxación corporal, cuando el miembro afectado - la mano o el pie - se sale de la articulación, cuando se altera la nutrición correcta y las funciones normales, cuando se rompen groseramente los ligamentos y las articulaciones habituales, y el funcionamiento del órgano está acompañado de dolos y procesos inflamatorios. (VIGOTSKI, 2012, p. 73).⁸

A deficiência física torna-se visível mais facilmente; situando a pessoa em uma posição diferente, tanto na época de Vigotski (2012) como nos dias atuais. Da mesma forma que a deficiência física é mais facilmente apontada, também o suporte necessário para que essa pessoa possa exercer determinada autonomia em suas atividades diárias é mais facilmente indicado. No entanto, quando se fala em uma deficiência que não é constatada no âmbito físico, a indicação do suporte necessário passa a não ser tão “fácil” assim. Acerca desse tipo de deficiência, Vigotski (2012) faz uma revisão histórica sobre o “*problema del retraso mental*”, revelando um campo repleto de controvérsias. O autor inicia seu estudo criticando correntes que afirmavam que a insuficiência intelectual da criança, sua fraqueza mental, eram colocadas em

⁸ Livre tradução nossa: “a deficiência corporal provoca, doravante, uma orientação social absolutamente particular em relação à da pessoa normal. A alteração na “atividade correlativa”, segundo uma expressão de V. M. Bejterev, do homem no mundo resulta, de fato, em uma grave perturbação de todo o sistema de correlações sociais. Todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar “geométrico” do homem no meio social, seu papel e destino como participante da vida, todas as funções da existência, são reorganizados sob um novo ângulo. O defeito físico causa algo como um deslocamento social, completamente análogo ao deslocamento corporal, quando o membro afetado - a mão ou o pé - sai da articulação, quando a alimentação correta e as funções normais são perturbadas, quando estão grosseiramente quebrados os ligamentos e articulações usuais, e o funcionamento do órgão é acompanhado por dolos e processos inflamatórios”.

primeiro plano no problema do atraso mental como um elemento fundamental, de forma que essa tendência intelectualista reduzia todo o problema do atraso mental ao que se chamava de fraqueza mental. Vigotski (2012) cita E. Séguin, que destacou que a mais importante de todas as inadequações dessas crianças era a falta de vontade, que a perturbação da vontade – nas palavras de E. Séguin (apud VIGOTSKI, 2012) – era muito mais importante do que todas as outras perturbações fisiológicas e psíquicas juntas, pois era a alavanca de todas as ações e capacidades, estando ausente na criança com atraso mental (VIGOTSKI, 2012). Tal teoria, entretanto, não se estabeleceu e uma nova teorização veio à tona:

Sin embargo, este punto de vista enunciado hace mucho, no influyó sustancialmente en el desarrollo de las nociones científicas sobre la naturaleza del retraso mental. Como ya dijimos, el desarrollo de estos criterios transcurrió predominantemente en una dirección intelectualista estrecha y siempre partió de la debilidad mental como fuente fundamental para explicar el problema del retraso mental. Durante el último período observamos que, en sustitución del enfoque intelectualista del problema, surge una nueva teoría que intenta poner como piedra angular la perturbación en el campo de la vida afectiva de los niños retrasados. Estas tentativas, según nos parece, tienen un doble origen. Por un lado, el problema de la debilidad mental, principalmente de la congénita y no de la adquirida, ha sido sometido durante las últimas décadas a una revisión radical en la moderna psicopatología [...] por otro lado, la psicología experimental contemporánea, que ha puesto en una posición completamente nueva ante nuestros ojos el problema de la vida afectiva y volitiva, va al encuentro de esta revisión clínica del problema de la debilidad mental. Las investigaciones del afecto y la acción, que han obtenido por primera vez la posibilidad de una amplia experimentación sistemática, pudieron determinar una serie de regularidades que guían este aspecto a nuestra psique, y demostrar su importancia primordial para toda la vida psíquica en general y para las funciones intelectuales en particular. Esto tampoco podía dejar de producir una superación de la concepción intelectualista en la teoría sobre la debilidad mental, ni dejar de obligar a los investigadores a buscar la explicación psíquica, más allá de los límites del intelecto. (VIGOTSKI, 2012, p. 250).⁹

⁹ Livre tradução nossa: “no entanto, esse ponto de vista, afirmado há muito tempo, não influenciou substancialmente o desenvolvimento de noções científicas sobre a natureza do retardo mental. Como já dissemos, o desenvolvimento desses critérios ocorreu predominantemente em uma direção intelectualista estreita e sempre partiu da fraqueza mental como fonte fundamental para explicar o problema do retardo mental. No último período observamos que, substituindo a abordagem intelectualista do problema, surge uma nova teoria que tenta colocar como pedra angular a perturbação no campo da vida afetiva da criança retardada. Essas tentativas, parece-nos, têm uma origem dupla. Por um lado, o problema da fraqueza mental, principalmente congênita e não adquirida, foi submetido nas últimas décadas a uma revisão radical na psicopatologia moderna [...] por outro lado, a psicologia experimental contemporânea, que colocou o problema da vida afetiva e volitiva em uma posição completamente nova diante de nossos olhos, vai ao encontro desta revisão clínica do problema da fraqueza mental. As investigações de afeto e ação, que obtiveram pela primeira vez a possibilidade de extensa experimentação sistemática, foram capazes de determinar uma série de regularidades que orientam esse aspecto ao nosso psiquismo e demonstram sua importância fundamental para toda a vida psíquica em geral e para funções intelectuais em particular. Isso não poderia deixar de produzir uma superação da concepção intelectualista na teoria

Mesmo fugindo de uma visão puramente intelectualista, Vigotski (2012) ainda apontava limitações na nova teoria que buscava explicar a questão do “*retraso mental*” centrada no campo da vida afetiva da criança. No entanto, essa teoria foi de grande importância pois possibilitou experimentos inovadores envolvendo a ação e o afeto, relacionando-os à vida psíquica do sujeito. Isto praticamente obrigou os pesquisadores a buscar uma explicação com base no psíquico para além do intelecto, tentando compreender esse tipo de deficiência e as possíveis implicações que os aspectos determinados por questões orgânicas poderiam ter nas relações sociais, seja na família, meio escolar ou em outros contextos.

Uma das implicações das questões orgânicas tem relação com a própria conduta que quem possui alguma deficiência pode assumir, que envolve o que Vigotski (2012) apresenta como a teoria da compensação. Nesse processo ocorrem complexas elaborações, aprendizagens e desenvolvimento para que uma pessoa que tenha adquirido a cegueira, por exemplo, passe a utilizar os outros sentidos de maneira mais aguçada como uma forma de compensar o que foi perdido. Vigotski (2012) cita W. Stern para afirmar que “aquilo que não mata, me torna mais forte”, sugerindo que a força surge da fraqueza, e as habilidades das deficiências (STERN, 1923 apud VIGOTSKI, 2012, p. 41).

Vigotski (2012) lança mão do exemplo de uma criança que é inoculada com a varíola. Ela adquiriu a doença leve causada pela vacina, mas sairá dessa situação mais saudável do que antes. O organismo consegue elaborar a antitoxina em escala muito maior do que a exigida pela dose tóxica inoculada, e ela permanecerá saudável mesmo quando o tóxico voltar ao seu sangue. Vigotski (2012) diz que é esse processo orgânico, à primeira vista paradoxal, que transforma a doença em um estado de saúde maior, a fraqueza em força, o tóxico em imunidade e que se denomina supercompensação (VIGOTSKI, 2012). O autor afirma que o desenvolvimento acontece da mesma forma:

da fraqueza mental, nem poderia deixar de obrigar os pesquisadores a buscar a explicação psíquica, para além dos limites do intelecto”.

Solo gracias a la dificultad, a la detención, al obstáculo, se hace posible el objetivo para otros procesos psíquicos. El punto de la interrupción, de la alteración de alguna función que actúa automáticamente, se convierte en <objetivo> para otras funciones orientadas hacia ese punto y que por eso tienen el aspecto de una actividad racional. Es por eso que el defecto y las alteraciones que crea en el funcionamiento de la personalidad se convierten en el objetivo final para el desarrollo de todas las fuerzas psíquicas del individuo; por ello Adler llama al defecto fuerza motriz fundamental del desarrollo y objetivo final del proyecto de vida. La línea <defecto supercompensación> es precisamente la línea directriz del desarrollo del niño con defecto de alguna función u órgano. Por tanto, el <objetivo> está dado de antemano y, en esencia, solo aparentemente es un objetivo. En realidad es la causa originaria del desarrollo. (VIGOTSKI, 2012, p. 47).¹⁰

É importante considerar essa teoria ao trabalhar com crianças deficientes, pois Vigotski (2012) defende que a educação dessas crianças deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, também existem tendências psicológicas de orientação oposta. Nesse sentido há possibilidades compensatórias de superação do defeito que se destacam no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Construir todo o processo educacional seguindo as tendências naturais de supercompensação significa não reduzir as dificuldades que derivam do defeito, mas sim tensionar todas as forças para compensá-lo, colocando apenas tais tarefas e fazendo-as de forma que respondam à gradativa natureza do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ângulo. Nesse sentido, Vigotski (2012) afirma que essa é uma verdade libertadora para um pedagogo:

[...] el ciego desarrolla una sobreestructura psíquica sobre la función perdida com una única tarea – substituir la visión –; el sordo va elaborando de todas las maneras posibles los médios para superar el aislamiento y la desconexión l ela mudez!¹¹ (VIGOTSKI, 2012, p. 47).

¹⁰ Livre tradução nossa: “somente graças à dificuldade, à prisão, ao obstáculo, o objetivo para outros processos psíquicos se torna possível. O ponto de interrupção, da alteração de alguma função que atua automaticamente, torna-se <objetivo> para outras funções orientadas para aquele ponto e que, portanto, têm o aspecto de uma atividade racional. É por isso que o defeito e as alterações que ele cria no funcionamento da personalidade tornam-se a meta final para o desenvolvimento de todas as forças psíquicas do indivíduo; É por isso que Adler chama o defeito de força motriz fundamental do desenvolvimento e a meta final do projeto de vida. A linha <defeito de supercompensação> é justamente a diretriz para o desenvolvimento de uma criança com defeito em alguma função ou órgão. Portanto, o <objetivo> é fornecido com antecedência e é essencialmente apenas aparentemente um objetivo. Na verdade, é a causa raiz do desenvolvimento.

¹¹ Livre tradução nossa: “O cego desenvolve uma superestrutura psíquica sobre a função perdida com uma única tarefa – substituir a visão; o surdo está desenvolvendo de todas as formas possíveis os meios para superar o isolamento e o desligamento provocados pela sua mudez!”

No ambiente escolar, ao pensar especificamente nas crianças que apresentam alguma deficiência ou SRD, Braun e Nunes (2015) explicam que os estudos de Vigotski (1995) têm levado os educadores a refletir sobre o tipo de aprendizado que a escola pode proporcionar quando considera, por exemplo, que todo o desenvolvimento humano tem sua origem e se modifica nas relações sociais, e que a escola é um espaço social por excelência e nela podem ser estabelecidas relações que atravessam aspectos psicossociais capazes de impulsionar o desenvolvimento de qualquer aluno (BRAUN; NUNES, 2015). Ou seja, as crianças não estão fadadas a passar a vida inteira sendo definidas por suas “atipicidades”, “atraso mental” ou “falta de vontade”, como antes acontecia: elas podem constantemente superar o que foram ontem e o que são hoje. No entanto, esse processo só é possível na presença das relações sociais, pois é por meio delas que acontece a mediação, agente promotor de transformação.

Ao estudar a obra de Vigotski (1991) e os riquíssimos conceitos que ele elabora sobre o desenvolvimento humano, percebemos que a forma como o autor trabalha a mediação confere a esse conceito um lugar essencial em sua teoria dentro de uma perspectiva histórico-cultural. O desenvolvimento humano é mediado; se dá essencialmente nas relações sociais que atuam de maneira integrada com as funções psicológicas superiores. Vigotski (1991) insere a aprendizagem nesse contexto, no qual o homem precisa do meio social para desenvolver suas potencialidades. Desse modo, define-se as funções psicológicas superiores:

Como Vigotski se inspira no materialismo dialético de origem marxista para postular os fundamentos da evolução do psiquismo, ele aborda o desenvolvimento humano a partir da fase mais elementar da estrutura psíquica, desde os processos inferiores involuntários, da ordem do biológico. Quando em contato com os elementos da cultura, essas estruturas psíquicas primitivas evoluem mediadas pela atividade prática do homem: o uso de instrumentos, a divisão social do trabalho, a própria necessidade de interação social. O resultado do desenvolvimento histórico-social do homem leva à sua consequente evolução psíquica, culminando no que Vigotski denomina Funções Psicológicas Superiores (FPS). O aparecimento das FPS está subordinado às incitações do ambiente que permeiam as experiências do sujeito desde seu nascimento. Assim, as funções psicológicas passam de natural a cultural quando mediadas. O sujeito, pela mediação do outro, converte as relações sociais em funções psicológicas, que passam a funcionar como sendo próprias de sua personalidade. [...] As Funções Psicológicas Superiores (FPS), como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercebiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si. (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 357).

Todas essas ricas funções, como a fala, o pensamento e a emoção estão em ação dentro das escolas e se alimentam das relações sociais estabelecidas nesse espaço. Queremos nutrir esse sistema psicológico com os mais completos nutrientes possíveis; no entanto, diferentemente dos compostos alimentares, para essa situação não existe uma “fórmula”: precisamos buscar a melhor maneira de incitar e sustentar o desenvolvimento destas funções, e a mediação é o componente principal. Para desenvolver-se psiquicamente, a criança necessita da mediação de um Outro, ou seja, daquele que possa introduzi-la no campo da cultura, como um adulto que esteja em uma posição prestativa para representar com palavras o seu choro e o que ela manifesta em seu corpo. No ambiente da escola, a criança necessita que o professor faça uma leitura de suas manifestações, significando suas alegrias, suas dores, seus desconfortos e seus mal-estares, tendo um importante papel na constituição do sujeito (ANGST; MENEGOTTO; GIONGO, 2015). É nesse cenário que se dá a busca por instrumentalizar esse professor para que esteja apto a, por meio da nova tecnologia que desenvolvemos, identificar “onde a criança está” em seu nível de desenvolvimento, para que possa realizar a mediação necessária que permita real aprendizagem, que possibilite a transformação do sujeito. Para transformar os indivíduos e a coletividade, o professor precisa conhecer profundamente esses sujeitos.

Objetivamos que o professor tenha em mãos um instrumento que corrobore o planejamento de práticas educativas de caráter inclusivo e que ele consiga enxergar todo o processo avaliativo com clareza. Pretendemos que essa ferramenta envolva o professor e assegure os caminhos que ele decida trilhar com suas crianças – ou seja, que o desenvolvimento não aconteça somente ao acaso, mas que as aprendizagens sejam incitadas nesse contexto por meio de uma intencionalidade planejada. Desse modo, ao pensar em crianças com SRD, não vamos apontar somente para a deficiência, pois estamos inseridos em uma perspectiva de humanização. Toda criança tem potencialidades e é nisso que visamos que o professor invista e medeie, pois com este olhar a questão da mera defasagem e limitação pode ser deixada de lado de forma a construir uma “ponte de aprendizagem”, em oposição à ideia de um “muro excludente”. Por isso entendemos a mediação da seguinte maneira:

Vygotsky teve como finalidade, em seus trabalhos, edificar uma psicologia e uma pedagogia no quadro teórico-epistemológico do marxismo. Para isso, usou como exemplo a metáfora do conceito de trabalho em Marx, que deu origem ao conceito de mediação. A visão mais importante para compreendermos as teorias vygotskianas sobre o funcionamento do cérebro humano é a mediação. De acordo com Vygotsky, mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. [...] O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. (MARTINS; MOSER, 2012, p. 9-10).

No cotidiano da Educação Infantil podemos elencar várias maneiras pelas quais os sujeitos estabelecem interação uns com os outros e inserem-se no meio social. Essas diferentes formas de relacionamento, que no espaço educacional se configuram através de cantar, tocar, desenhar, brincar, se alimentar, ouvir, conversar, reconhecer aos colegas, adultos e a si mesmo, dentre outras interações, incitam a mediação da atividade cerebral das crianças por meio de instrumentos e signos. De todas essas diferentes formas de interação, ou seja, dentre os mecanismos que permitem a relação com o meio externo, pode-se dizer que a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Quando se fala que a linguagem é o principal instrumento, deve-se levar em consideração que essa ferramenta, considerada um sistema simbólico culturalmente construído, não é por si só importante para o desenvolvimento do pensamento, mas que o significado codificado na linguagem é o que importa (DANIELS, 2003. Nesse sentido é que compreendemos a importância do RISRD-EI desenvolvido, pois intenciona que o professor enxergue além da linguagem verbal e que possa proporcionar que diferentes linguagens sejam utilizadas para acessar cada criança, e ainda, que as linguagens provenientes do universo de cada criança sejam reveladas e encaradas como legítimas no meio social que ela frequenta, que se dê voz para além do que é tradicionalmente aceito, mas não somente aceitar o novo. É preciso oferecer oportunidades que possibilitem aprimorar as formas de manifestar seus pensamentos e se relacionar com o mundo a partir da compreensão de como as crianças se expressam, do jeitinho de cada uma, por meio do planejamento e da mediação eficaz.

A mediação, que permeia o processo de ensino e aprendizagem como a relação entre o professor e o bebê e a criança bem pequena, permite que, segundo

Daniels (2003), os mediadores – os professores – configurem meios pelos quais a criança age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofra a ação deles. E será por meio da mediação que se estabelecerá após a utilização do roteiro para identificar SRD que as práticas educativas serão realizadas no espaço escolar de forma a garantir um ambiente inclusivo.

[...] tanto no trabalho como na ação sobre o mundo para transformá-lo, o homem usa de instrumentos. Para plantar uma semente, ao cavar um buraco, ele usa de uma pá, e os exemplos podem ser citados *ad infinitum*. Assim, quando o cérebro humano aprende um conceito, usa a mediação das palavras ou a própria linguagem. Não há como pensar se não utilizarmos, sempre, palavras ou imagens. Por isso, em vez da linguagem, podemos falar de uma mediação semiótica. Marta Kohl de Oliveira, ao tratar da aprendizagem em Vygotsky, afirma: "[...] a principal função da linguagem é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagens". (MARTINS; MOSER, 2012, p. 42).

Visando concretizar este “intercâmbio social” é que as diferentes linguagens da criança precisam ser compreendidas e mediadas por meio do planejamento pedagógico, para que a criança adquira autonomia e desenvolva seu potencial. Desse modo, o conceito de mediação está intimamente ligado ao conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), bastante difundido na pedagogia.

Difícilmente um profissional da Educação Infantil não saiba como explicar do que se trata a teoria da ZDP, mas nós buscamos que os participantes desta pesquisa, bem como os demais profissionais que terão acesso ao roteiro posteriormente, saibam como aplicar esse conceito na prática. O professor precisa compreender que identificar as aprendizagens não atingidas pela criança, bem como perceber as ações que ela não consegue realizar, não é o fim da avaliação que culminará em um relatório revelador de incapacidades. É apenas o começo do desenrolar das práticas, pois ao planejar suas estratégias educativas a partir de uma avaliação que esboce a realidade da criança, o professor poderá perceber que com determinadas ações do fazer docente, que por meio da mediação, essa criança consegue desempenhar o que não conseguia antes, sozinha. O professor é a ponte, bem como os colegas que já conseguiram atravessá-la um pouquinho antes. Moll (1996) afirma que a noção de vigotskiana de zona de desenvolvimento proximal atribui importância ao que as crianças podem alcançar conjuntamente com direção do adulto; desse modo, as trocas entre estudantes e professores são importantes porque proporcionam indícios da estrutura dos conceitos das crianças e dos objetivos instrucionais dos adultos

(MOLL, 1996). O autor também apresenta o conceito de ZDP construído por Vigotski (1978):

O conceito de zona de desenvolvimento proximal não pode ser separado do sistema teórico geral no qual se insere. De fato, se deixarmos de lado as conexões entre a zona e a teoria como um todo, torna-se difícil diferenciar o conceito proposto por Vygotsky de qualquer técnica instrucional que sistematicamente conduza as crianças, com a ajuda de um adulto, a progredirem na aprendizagem de um determinado conjunto de habilidades. A diferença é que, para Vygotsky, o *contexto* no qual a interação ocorre é de importância crucial. Vygotsky propôs que cada criança, em qualquer domínio, tem um “nível evolutivo real” que pode ser avaliado, quando ela é individualmente testada, e um potencial imediato para o desenvolvimento naquele domínio. Vygotsky chamou a diferença entre os dois níveis de *zona de desenvolvimento proximal*, que definiu como “a distância entre o nível evolutivo real determinado pela resolução independente do problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de um problema sob a orientação do adulto, ou em colaboração com colegas mais capazes (Vygotsky, 1978, p. 86)”. (MOLL, 1996, p. 152-153).

O contexto no qual a interação ocorre é crucial. No caso da Educação Infantil as salas, bibliotecas, refeitórios, parques, banheiros, corredores, dentre outros espaços, receberão as práticas planejadas pelo professor mediador, criando os contextos que proporcionarão o desenvolvimento da independência das crianças, oportunizando que elas possam chegar ao nível evolutivo real e que tenham autonomia nas tarefas que são desafiadas a realizar, bem como naquelas que elas próprias ousam realizar. O universo da EI é permeado de desafios: a cada dia as crianças superam um pouquinho mais a si mesmas, descobrem o que está ao seu redor e passam a entender melhor o entorno. Por isso o professor precisa ser muito capacitado para trabalhar com essa faixa etária, ter paciência e reconhecer que os pequenos estão neste mundo, no caso das crianças bem pequenas, há quanto tempo? 1 ano e 7 meses? Quase 4 anos? Onde nós estávamos quatro anos atrás, o que já sabíamos e havíamos superado? As crianças estão no início de todos os desafios pelos quais já passamos; por isso, o profissional de EI precisa ter sensibilidade, compreensão e ainda, arriscaríamos, afeto pela sua função de mediador e de criar contextos de aprendizagem. Dizemos isso pois a responsabilidade do professor é imensa: ele tem em mãos o poder tanto para proporcionar ricas aprendizagens nas crianças, quanto para estagná-las em seu processo de desenvolvimento.

[...] a hipótese implícita é que os adultos carregam o peso da responsabilidade pelo processo de aprendizagem, no qual as crianças seriam ajudadas a aprender soluções sancionadas pelos adultos para problemas conhecidos. Assim, as crianças são socializadas nas normas culturais da sociedade. Entretanto, se há circunstâncias nas quais a colaboração com os outros leva as crianças a *regredir*, devem ser levantadas dúvidas quanto à propriedade de interpretarmos a zona de desenvolvimento proximal como levando sempre ao desenvolvimento de práticas mais avançadas. A teoria de Vygotsky pode ser mais compatível com a concepção de uma zona que se estende não apenas no sentido do avanço das crianças, mas em torno delas, de modo que, em diferentes circunstâncias, as crianças são levadas tanto a um desenvolvimento quanto a uma regressão em seu pensamento, dependendo da natureza de suas interações sociais (MOLL, 1996, p. 152).

O que o excerto indica é a seriedade do trabalho a ser desenvolvido na EI, pois aponta que a aprendizagem não é adquirida de maneira linear. Caso não haja constante mediação para que o potencial da criança seja atingido, pode haver uma regressão em seu desenvolvimento. Buscamos que o tempo que as crianças passam nas instituições de educação infantil seja produtivo, que elas estejam em um lugar pensado para elas e no qual os profissionais com os quais elas têm contato estejam aptos a oferecer oportunidades que garantam o desenvolvimento de sua autonomia. No entanto, apesar dos esforços realizados para que a EI seja uma etapa produtiva e inclusiva é necessário garantir que, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a inclusão seja compreendida enquanto processo em curso, cuja especificidade demanda a singularização das propostas para a efetivação de um atendimento digno ao direito de todos à educação (CAMARGO; FARIA; VENÂNCIO, 2018, p. 55).

Vigotski (1997, 2011), [...] vislumbrando o potencial de cada educando, sustentou a premissa de que o trabalho pedagógico deveria basear-se em possibilidades, nas habilidades dos sujeitos, não em déficits reais ou presumidos, argumentando que cada estrutura orgânica e psicológica representa um tipo peculiar de desenvolvimento singular. Defendia, ainda, que a necessidade e o desejo dos estudantes deveriam ser considerados como aspectos centrais para a criação de planos de trabalho educativos. (CAMARGO; FARIA; VENÂNCIO, 2018, p. 70-71).

Em um espaço que visa considerar a necessidade e o desejo dos estudantes, fica enfatizada a relevância da participação ativa das crianças em todas as práticas sociais das quais fazem parte na Educação Infantil. Elas precisam participar de experiências provenientes de um trabalho pedagógico inclusivo, que oportunize práticas a partir de uma avaliação que revela as habilidades das crianças e nelas vai se embasar para delinear seu planejamento.

Ao nos reportarmos à THC, precisamos alicerçar o direito indiscutível da criança de participar dos processos educativos do espaço social que frequenta, que é o da instituição de EI, e de ser escutada e conhecida nesse espaço, para que assim seja incluída, aprenda e se desenvolva. A criança precisa ser escutada em seus desejos e ao expressar seus pensamentos e sentimentos, para que, a partir da percepção de que ela é um ser social de direitos, possa ser protagonista de seu desenvolvimento, possibilitando que essa concepção permeie as práticas realizadas na EI. A proposta de educação em que acreditamos, voltada para a efetivação da inclusão escolar e do conceito de protagonismo infantil, portanto, busca

[...] produzir uma *criança reintegrada*, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Contudo, a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é um *protagonista* (EDWARDS; FORMAN, 2016, p. 281).

Em uma escola de Educação Infantil na qual há o compromisso de defender a figura da criança protagonista, certamente o respeito imperará entre aqueles que participam dessa dinâmica. A criança não está sozinha em seu protagonismo no sentido de brilhar de maneira solitária em seu espetáculo, mas terá apoio do adulto, que a ajudará a investigar assuntos que a inquietam, mediará as relações com as outras crianças e significará junto dela o que for experienciado. Nesse contexto, no qual não se pode aceitar que a voz de um impere sobre a do outro, não há espaço para práticas excludentes. Para esse fim, precisamos também refletir sobre a formação do professor que atua em todos os âmbitos da educação, em especial, da Educação Infantil.

3.1.2 Perspectivas para a análise da educação inclusiva

Discutir a Educação Especial¹² em tempos de inclusão assume um contexto ainda mais importante e relevante no espaço escolar, pois embora capacitar-se para

¹² O art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) define: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (não paginado).

tal não devesse ser uma escolha pessoal de cada profissional, optando por se preparar ou não para as diferenças com as quais se deparará, ainda assim em função da formação aligeirada pela qual os pedagogos passam caso não busquem conhecimento da área de maneira autônoma, é somente nos cursos de especialização que podem se apropriar de conceitos voltados para a inclusão, subsidiando de maneira mais segura a identificação de SRD e a proposição de práticas adequadas nesse contexto. Afinal, perceber a diferença e a necessidade de cada indivíduo é a grande premissa a ser sustentada dentro da escola atualmente e que garante um bom trilhar em direção à inclusão.

Assim, na revisão aqui realizada, foi possível refletir sobre a importância da formação em Educação Especial, enfatizando o olhar diferenciado do profissional para atuar com essa nova realidade educacional, prevista desde a LDB (BRASIL, 1996) em seu capítulo V, artigo 58, como: “modalidade da educação escolar, que deverá ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, particularmente aos alunos com necessidades educacionais especiais, havendo, quando necessário, apoio especializado” (não paginado). Para tanto, será necessário desenvolver e ampliar minimamente a concepção aqui defendida de Educação Especial e a que indivíduo ela se sujeita, apontando sucintamente a forma pela qual a prática profissional passa a ser mediada por essa nova formação. Por fim, os subsídios teóricos discutidos durante todo o texto permitirão uma reflexão acerca da proposta inclusiva, diante de sua realidade, para além das palavras utópicas de um projeto inicial e aquém da vontade inerte do grupo contrário. A discussão se dá sob a ótica do profissional da educação que conclui um curso em Educação Especial e que, portanto, tem um olhar diferenciado das crianças que recebe em sala. Dessa forma, evidenciam-se relações reais e diárias do profissional bem como os desafios que enfrenta.

Não é necessário reafirmar que todos são iguais, afinal, na Constituição Federal do Brasil, documento máximo, tal afirmação já está prevista em seu artigo 5º: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988, não paginado). Porém, ao discutir a máxima “todos são iguais” na educação, principalmente ao se referir a questões de aprendizagem, essa argumentação deve ser ampliada. Segundo a Resolução nº 2 da CNE/CBE, de 11 de setembro de 2001:

Artigo 2º: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, não paginado).

Assim, na educação “ser igual” corresponde ao direito de ter acesso à vaga no ensino regular e às condições necessárias para aprender, por exemplo. Porém, as condições necessárias para aprender não serão as mesmas para todos – nem entre indivíduos que não apresentam deficiências, tampouco para aqueles que apresentam. Segundo Skrtic (1994, apud STAINBACK; STAINBACK, 1999):

[...] a inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma que exceção. (SKRTIC, 1994 apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 31).

É, portanto, no conceito de diferença¹³ que se garante a igualdade dos indivíduos, diante da inclusão, nas escolas regulares, com a utilização de diferentes métodos, concepções, atitudes, mas principalmente a clareza na diferença das pessoas que estão no espaço escolar, cada qual com uma necessidade específica. É preciso desmitificar que a educação inclusiva se refere apenas às crianças com deficiências físicas, mentais ou múltiplas. Quando utilizamos esse termo pensamos na educação sob uma visão holística, na qual todos tenham amparo necessário para aprender e se desenvolver. Conforme aponta Carvalho (2005):

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (CARVALHO, 2005, p. 5).

¹³ Adotamos o conceito de “diferença” ao invés de “diversidade” em função da coerência que esse conceito possui ao se articular com a configuração histórico-cultural assumida neste estudo. De acordo com Venâncio (2017), a diferença enfatiza o “processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo relações de poder e autoridade”, sob reconhecimento de que o termo diversidade comumente tem sido utilizado para “advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas”, mas sob “evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada” (VENÂNCIO, 2017, p. 55).

Carvalho (2005) ressalta a escola como um direito de todos, garantido em documentos legais – direito esse, conforme o que se discutiu, não só ao acesso e à permanência no espaço físico escolar, mas sim acesso à aprendizagem. Aqui, talvez, resida o grande desafio do processo inclusivo nas escolas brasileiras.

Para concretizar a aprendizagem das crianças é preciso ter clareza da individualidade de cada uma e dos processos necessários dentro dessas especificidades para que elas construam seus saberes, mediados pelos professores e pelas práticas promovidas na IEI. Cabe então a aceitação da diferença como o elemento norteador da prática pedagógica do professor: de que forma essa criança precisa aprender? Quais são as habilidades que ela já adquiriu? Como posso usá-las para impulsionar novos contextos de aprendizagem? Como a envolverei em interações sociais promotoras para que ela seja a protagonista de seu desenvolvimento? Tais princípios são evidentes na Declaração de Salamanca, em seu título – “as necessidades de princípios, política e prática para educativas especiais” (UNESCO, 1994, não paginado): “acreditamos e proclamamos que [...] as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular que deveria acomodá-las dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades”. É a partir desse título e da defesa dessa premissa que se faz possível desenvolver a normalização da inclusão em qualquer espaço escolar.

Conforme as discussões até aqui estabelecidas, é possível identificar que o conceito de inclusão aqui defendido prevê uma prática pedagógica centrada na criança, assumindo que ela seja a protagonista de seu desenvolvimento. Desse modo, a inclusão reconhece a especificidade da criança e não a sua deficiência ou dificuldade, sendo que o desenvolvimento não se encontra exclusivamente na criança, mas no contexto social no qual ela se insere. Falar de inclusão não é discutir um movimento natural dos sujeitos, mas sim, é falar sobre a necessidade contínua de todos para superar preconceitos e estereótipos. Na IEI cabe às práticas educativas planejadas pelos profissionais envolvidos promoverem essa educação e condições que respeitem as especificidades de cada criança. Assim, aos defensores da inclusão, a grande máxima é a garantia de que, desde o início, sejam assegurados os mesmos direitos de entrada às crianças com qualquer tipo de deficiência a aqueles obtidos pelas crianças que não tem deficiência – afinal, quanto mais cedo elas tiverem acesso às mesmas chances que as demais, melhores serão suas oportunidades para se desenvolver.

Não se pode deixar de considerar que a inclusão desde a Educação Infantil da pessoa com deficiência (PcD) terá impacto positivo em seu futuro, pois terá melhoria da qualidade de vida por meio de três aspectos básicos: o mercado de trabalho, o espaço na comunidade e as relações sociais afetivas. Em suma, por mais que aqui se discuta o processo inclusivo no ambiente escolar, o grande objetivo da escola vai além de sua estrutura, permitindo que o futuro adulto passe a ter um lugar na comunidade, tenha amigos e um trabalho digno. Buscando garantir estas condições, observa-se uma diferenciação clara dos modelos de inclusão previstos e desenvolvidos nos espaços escolares. Nas IEI, observamos integração, que se trata da inserção que acontece de forma seletiva no ensino regular, sendo que a PcD deve se adaptar sozinha aos parâmetros da escola. Caso ela não se adeque, será inserida em classes especiais ou em escolas especiais, sendo que o conceito de deficiência é tido no sentido tradicional. Quando acontece a inclusão, observa-se que o ambiente é menos restritivo, sendo que a criança é inserida no ensino regular recebendo o suporte necessário por parte da equipe profissional da escola. Em casos de inclusão total, a inclusão é radical, sem auxílio especial para a criança.

Tais definições permitem uma análise do ambiente escolar e das práticas propostas. Apenas a localização espacial das crianças não pode ser considerada como uma efetiva inclusão, bem como o conceito de igualdade deve ser elevado a outro nível de discussão; afinal, considerar a especificidade da criança, sua carência e o que lhe é fundamental para seu desenvolvimento são os elementos que fazem a inclusão se efetivar. Atrelado à palavra inclusão, o termo “diversidade” ganha amplo espectro nas relações educativas.

Diante dessas três propostas educativas é que emergiu a chamada “Pedagogia da Diversidade”, que propõe uma leitura mais detalhada dos processos de aprendizagem de cada criança respeitando suas singularidades individuais. Essa pedagogia colocou em xeque elementos que até então não haviam sido discutidos, tais como o binômio “normalidade-deficiência”. O processo passa a considerar não a deficiência ou a dificuldade, mas sim a diferença de ritmos e processos de aprendizagens, levando em conta os contextos sociais diferentes, (raça, cor, sexo, situação financeira, dentre outros) concebidos de uma maneira múltipla. Ou seja, o objetivo evidenciado são as características próprias de cada sujeito e não o contexto de seus grupos ou de suas classes sociais.

Diante dessa ótica de diferença e inclusão, na qual a criança é assistida para que possa atingir ao máximo suas potencialidades, ressaltamos a importância de não reduzir o processo de ensino-aprendizagem de uma criança àquele apresentado por outra, pois cada criança é única e não pode ser comparada às demais. Tal assertiva também se aplica ao ponto de vista da avaliação, na concepção de currículo, na elaboração de planos de aula e a todos os elementos que permeiam a prática pedagógica.

No que se relaciona à prática avaliativa, Price (et. al, 2001) afirmam que é fundamental que a avaliação aconteça por meio de um Plano ou Programa de Ensino Individual (PEI), compreendendo três elementos:

- 1) a especificidade de cada criança a ser avaliada;
- 2) os principais elementos referentes às necessidades educativas da criança;
- 3) programa específico que oriente o trabalho do professor.

O PEI também deve apresentar elementos que subsidiem uma continuidade do trabalho com a criança, fornecendo:

- 1) parecer descritivo com informações a respeito da condição de aprendizagem atual da criança;
- 2) os objetivos a serem propostos durante o trabalho (tanto os de curta como os de longa duração);
- 3) os serviços da equipe multidisciplinar que estarão disponíveis para o atendimento da criança, bem como a previsão em calendário;
- 4) os critérios que serão utilizados para a avaliação do PEI, possibilitando rever aquilo que não foi satisfatório ao desenvolvimento da criança (PRICE et. al., 2001).

Diante desse atendimento personalizado do ponto de vista da avaliação e do trabalho de desenvolvimento individual, o PEI surge como uma alternativa sólida e coerente aos princípios do professor que preza pela verdadeira inclusão. Afinal, na inclusão na IEI, o que importa é a criança e não sua deficiência. Kunc (1992) afirma:

O princípio fundamental da Educação Inclusiva é a valorização da diversidade dentro da comunidade humana. Quando a Educação Inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo. (KUNC, 1992, p. 79).

Em relação ao currículo escolar, as discussões caminham em relação à flexibilização dos conteúdos. Não se espera que todas as crianças se apropriem da mesma forma de todas as experiências proporcionadas durante o período letivo, mas que, diante da sensibilidade do professor pautada em elementos técnicos, cada criança diante de sua especificidade seja estimulada a extrair o máximo daquilo que está ali, bem como seja estimulada à autonomia e a criticidade, elementos fundamentais da educação, conforme aponta Paulo Freire (1998). Assim, o princípio fundamental da inclusão não é o de encaixar o sujeito no modelo estéril do sistema educacional, mas sim promover a igualdade de oportunidades garantindo a assistência de suas singularidades educativas, como afirmam Stainback e Stainback (1999). Nesse sentido, a inclusão não pode ser reduzida apenas à inserção da criança ao espaço escolar, pois isso não garante o direito efetivo discutido no início desse capítulo e previsto nos termos legais – como prevê a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), por exemplo. Essa prática supera o espaço escolar quando efetivada, pois garante ao sujeito sua inserção social.

Discutir a inclusão é pensar uma educação menos estigmatizante para todos, na qual as diferenças são consideradas no processo educativo e a homogeneização das crianças passa a ser questionada, dando espaço para uma IEI que respeita as diferenças e, principalmente, considera as diferenças em sua prática pedagógica. Outro elemento fundamental a ser discutido acerca da inclusão é o fato de que ela se configura enquanto processo e não como uma política acabada ou um estado. É possível afirmar que a inclusão não é permanente e que precisa sempre ser revista, evitando que os mecanismos de exclusão social retornem. Nesse panorama geral das discussões que conceituam a inclusão, há ainda a especificidade da realidade brasileira que, na tentativa de acompanhar os movimentos internacionais e as demandas populares, se confronta com os problemas estruturais de seu sistema de ensino, o que interfere significativamente na efetivação de uma política inclusiva de qualidade.

Segundo estimativas oficiais do MEC disponíveis em seu endereço eletrônico (www.mec.br), até 1997 pouco mais de 1% dos aproximados seis milhões de alunos com algum tipo de deficiência eram atendidos de alguma forma pela estrutura educacional brasileira. Para Mrech (2001), esses dados demonstram que “vive-se atualmente uma verdadeira integração não-planejada ou uma inclusão incipiente em nosso sistema educacional” (p. 12). Acerca dessa questão, Odeh (1998) afirma:

Em síntese, a integração não-planeada, fenômeno difundido no hemisfério sul, se refere à presença de crianças com deficiências na sala comum sem apoio especializado, e evidentemente ocorre sem planejamento nem intervenção de caráter profissional ou legal. O fenômeno se dá em circunstâncias específicas aos países do hemisfério sul, onde a escassez e a baixa qualidade do atendimento especializado, bem como a carência de serviços diagnósticos precoce, fazem com que a escola regular se torne a única alternativa disponível. É preciso investigar a integração não-planeada não somente no sentido de produzir conhecimentos científicos de grande relevância para a análise da questão da escolarização de crianças com deficiências no hemisfério sul. O assunto ganha importância atual à luz das recentes propostas pertinentes a um outro tipo de integração escolar; este sim, planejado e promulgado em leis de diretrizes e bases, que vêm sendo incorporadas nos últimos anos ao discurso oficial dos variados países deste hemisfério (UNESCO, 1995), inclusive o Brasil. (ODEH, 1998, p. 2).

Portanto, a grande maioria dos sujeitos a serem incluídos estão evadidos da escola; os que estão frequentando esse espaço, em classes regulares, enfrentam realidades por vezes hostis por falta de preparo, como a capacitação do corpo docente. Nesse sentido, Bueno (1998) afirma que:

[...] a consecução do princípio da educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avalie as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. [...] deve ser gradativa porque é preciso que tanto os sistemas de educação especial, como os do ensino regular possam ir se adequando à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade de ensino que envolve não só os alunos com necessidades educacionais especiais, mas todo o aluno do ensino regular. [...] fica claro que a simples inserção de alunos com necessidades educacionais especiais, sem qualquer tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino pode redundar em fracasso, na medida em que estes apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e baixos níveis de aprendizagem. (BUENO, 2011, p. 126).

A realidade do profissional da educação brasileira ainda cria outra dualidade ainda mais severa e preocupante: a relação entre os professores regulares e os professores especializados. Os que estão em sala de aula, como já constatado, por vezes, carecem de formação específica e se deparam com dificuldades significativas para flexibilizar currículos e lidar com condições de trabalho que dificultam a inclusão (excesso de crianças, pouco tempo de “hora atividade” para planejar, poucos cursos de formação, dentre outros). Por outro lado, há os professores do ensino especializado que, devido à sua formação, optam por trabalhar apenas com o contexto da especificidade das deficiências das crianças. Tendo pouca experiência em outros

contextos, se inseridos em salas regulares, também enfrentarão problemas de cunho didático-metodológico.

Assim, é evidente o grande desafio que o Brasil enfrenta ao propor a inclusão enquanto proposta educativa e o grande despreparo, seja do profissional quanto do modelo educacional, que consolida barreiras, por vezes, difíceis de transpor, para se efetivar a inclusão. O que sempre se repete é a situação constante de exclusão da PcD.

A despeito de toda essa situação, o processo de inclusão já vigora no Brasil e já está sendo implantado em nossas escolas com a tomada de espaço das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, carecendo ainda da tomada de consciência dos educadores para o efetivo suporte à inclusão. Afinal, dotados por práticas inconscientes, os educadores acabam promovendo práticas que muito são questionadas no espaço escolar, tais como o fracasso escolar e a estigmatização das crianças. Outro aspecto a ser mencionado no que se refere à inclusão diz respeito à descontextualização entre a realidade e a proposta inclusiva, ou seja, o que se prevê enquanto proposta consiste em ideias fora do contexto da realidade. Discute-se a educação inclusiva não apenas porque essa é uma tendência recente na educação, mas porque ela faz parte de um sistema social e econômico que mudou e que percebe que não cabe mais estigmatizar ou excluir seus integrantes. Portanto, a inclusão nada mais é do que a tentativa de o sistema social reparar seus próprios desacertos, fazendo parte de um contexto maior que é o da própria sociedade, não sendo reduzido apenas aos processos de exclusão e marginalização das crianças nas IEI.

Assim, aliado à proposta da inclusão, tem-se o objetivo social ampliado que prevê a diminuição da injustiça, do preconceito e principalmente da desigualdade social. Portanto, não se acredita que a proposta inclusiva vigora por ser um discurso modal, mas sim por seus sólidos princípios éticos e por permitir uma mudança necessária no modelo tradicional na escola. Fica evidente que a inclusão não é mais uma opção aos professores – afinal, constitui um direito de todos, regulamentado em lei e fomentado nos espaços acadêmicos nos quais a educação se discute. Mesmo nesse contexto, aqueles que estão no espaço escolar verificam que diante da proposta, ainda são muitos os desafios a serem superados para que a inclusão realmente se efetive, como a formação docente, a condição material da escola e a formação continuada para reflexão das práticas propostas, dentre outras questões.

Mesmo diante desses percalços não é possível retroceder; é necessário refletir sobre os processos e as práticas pedagógicas que permeiam a inclusão buscando sempre constituir a *práxis* pedagógica, garantindo as condições necessárias para que todas as crianças tenham condições específicas para aprender. Tal *práxis* necessitará de suporte de políticas públicas, afinal, trata-se de ingenuidade acreditar que a inclusão demanda apenas da prática do professor, porém, ele é um dos elementos imprescindíveis ao processo.

Entre os elementos que afetam a prática pedagógica, um importante exemplo é o número de crianças em cada turma. Se pretendemos respeitar os tempos e a especificidade de cada sujeito, quanto maior a quantidade de crianças, maior a dificuldade do professor em coordenar esse processo. Outro elemento importante é a escola enquanto uma instituição social e espaço de convivência, promovendo espaços de socialização dos sujeitos com seus pares, estabelecendo a relação entre o coletivo e a criança. Essa coletividade exerce significativa ação educativa; afinal, o sujeito imerso no espaço escolar é histórico, concreto e está inserido em um contexto social e político influenciado por fatores exteriores à escola, que também impactarão o processo de ensino e aprendizagem. Assim, é dever de todos os envolvidos no processo escolar promover na IEI um espaço no qual as ideias de justiça, equidade e qualidade sejam referências metodológicas para o trabalho educativo, colaborando para que a criança passe a pertencer ao grupo social. É fundamental destacar a importância da escola enquanto espaço de socialização, sem descartar, contudo, as outras funções escolares. Dentre essas funções, enfatizamos o contato da criança com os conhecimentos sistematizados e o arcabouço cultural da humanidade, frente ao qual a proposta do professor assegura a igualdade de oportunidades e considera a singularidade de cada criança envolvida no processo. Enquanto análise do processo de ensino e aprendizagem, cabe aos professores refletir sobre a influência disciplinadora da escola tradicional, principalmente a transposição didática homogênea, a disciplinarização e o fracionamento dos saberes e dos tempos escolares, pois se as práticas que homogeneízam integralmente não forem revistas, não haverá como garantir a inclusão.

Transpondo a discussão para a figura do professor, se faz necessário discutir as competências pedagógicas docentes. Esse profissional precisa ter uma visão crítica, reflexiva e de pesquisa sobre a educação, pois a cada dia e a cada criança terá um novo desafio; tais características permitirão ao professor mediar o

entendimento dessa criança sobre seu processo individual de aprendizagem, colaborando para a apreensão significativa das experiências proporcionadas. Também caberá ao olhar atento do professor buscar estratégias diversas de trabalho para atender as necessidades educativas individuais de cada criança-

Educar na perspectiva da inclusão exige do professor uma prática pedagógica consciente e reflexiva, que considere que as crianças já têm determinados saberes construídos. Tal perspectiva de análise fica mais evidente a partir da observação da estrutura curricular, do clima proposto na turma e, principalmente, pela forma que o professor irá proporcionar experiências, lançando estratégias inclusivas de aprendizagem no processo avaliativo e nas demais demandas escolares. A escola aliada ao professor, portanto, deve garantir às crianças as condições necessárias para que elas estabeleçam relações significativas de aprendizado com o mundo em todas suas dimensões. As experiências proporcionadas na escola só serão significativas se considerarem a história, a cultura e as necessidades das crianças envolvidas no processo – e tal tarefa não é simples, conforme afirma Paulo Freire (2016):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 2016, p. 31-32).

Assim, para garantir a apropriação significativa, cabe à estrutura escolar pensar práticas de flexibilizações, seja na área curricular, na estrutura física ou na organização didática. Tal flexibilização jamais poderá ser construída enquanto um

plano segregado, pois a premissa inclusiva objetiva adequar práticas para garantir a igualdade de direito às ofertas escolares, como experiências, conhecimentos e convívio, dentre outras. Segundo Blanco (2004):

O desafio, agora, é avançar para uma maior valorização da diversidade sem ignorar o comum entre os seres humanos. Destacar muito o que nos diferencia pode conduzir à intolerância, à exclusão ou a posturas fundamentalistas que limitem o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, ou, que justifiquem, por exemplo, a elaboração de currículos paralelos para as diferentes culturas, ou para pessoas com necessidades educacionais especiais. (BLANCO, 2004, p. 53).

Portanto, a ideia de flexibilização está claramente relacionada à necessidade de destituir a rigidez, extrato da perspectiva tradicional de educação, flexionando práticas, experiências, acessos e estruturas. Assim, no contexto da educação inclusiva, a flexibilização curricular pode ser entendida como a estratégia da estrutura escolar para atender as necessidades educativas de cada criança ou grupo de crianças inseridas em classes regulares. Nesse âmbito a avaliação também precisa entrar em cena como uma estratégia para combater a rigidez daquilo que é tradicionalmente aplicado. Quando propomos um roteiro de que proporcionará conhecer a fundo a criança com a qual estamos trabalhando, entendemos que por meio do processo de reflexão aprofundada para nos aproximarmos do mundo dessa criança, revelarmos quais aprendizagens ela já conquistou e de que forma as práticas do professor de EI impactaram seu desenvolvimento, as novas práticas educativas que serão propostas a partir daí não encontrarão espaço no modelo tradicionalmente proposto: precisarão atender às necessidades específicas que ficaram evidentes ao longo da prática de reflexão avaliativa, que poderão ser atendidas por meio da flexibilização do que se propõe a cada criança, sem um modelo fechado.

Tal proposta de flexibilização é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996), que em seu texto assegura às pessoas com necessidades educacionais especiais a adaptação e ou flexibilização de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender as especificidades do alunado tendo em vista a garantia do direito ao acesso e permanência desse grupo em classes regulares. Acerca da flexibilização, Carvalho (1997) pondera:

Na escola, os aspectos a serem revistos para o desenvolvimento de uma proposta inclusiva foram: currículos, espaços físicos sem barreiras, organização escolar, pedagogia que explore conteúdos significativos e os processos de avaliação do aprendizado do aluno e das “respostas educativas” que a escola oferece. (CARVALHO, 1997, p. 60).

Nesse sentido é evidente que, para que a inclusão seja efetivada, a flexibilização deve ser uma prática constante e cabe a todos os envolvidos no espaço escolar garantir essa ação. Ao professor, por exemplo, cabe repensar seus métodos e sua didática; aos gestores, fomentar discussões para as adequações na macroestrutura escolar. É com essa ação coletiva e articulada que se garantirá na escola um espaço de inclusão real. Para Blanco (2004), esse trabalho conjunto na escola permite “responder à diversidade”, rompendo “com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais” (p. 293).

É importante evidenciar que flexibilizar o currículo escolar não significa reduzi-lo, simplificá-lo ou empobrecê-lo, mas sim torná-lo acessível às especificidades individuais de cada criança. O processo de flexibilização não pode ser entendido como meras modificações ou substituições de atividades, pois existem saberes imprescindíveis a todas as crianças que devem ser garantidos na rotina escolar por serem essenciais para outros saberes e indispensáveis para a construção da cidadania do sujeito, como o domínio da leitura e da escrita. Assim, já que se visa a igualdade de oportunidades, a qualidade da educação deve ser buscada em patamares de excelência, garantindo, conforme aponta Leite, a adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, a promoção de um ensino de melhor qualidade para todos (1999).

Cabe ressaltar que, quando se trata de escola, currículo e professor buscando a prática inclusiva, consideram-se tais elementos enquanto um organismo articulado e correlacionado, visto que a prática isolada não surte efeitos na transposição de paradigmas excludentes. Assim, no contexto da inclusão e sobretudo da flexibilização curricular, o significado concreto dessa ação deve ser estabelecido na relação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição escolar; afinal, é nesse documento que a escola projeta ontologicamente e epistemologicamente os ideais que subsidiam sua prática.

Como o PPP define a identidade da escola, sua reflexão sob a ótica da inclusão é um elemento fundamental para garantir o sucesso das práticas

desenvolvidas com a turma, nos momentos de planejamento, e em todos os tempos e espaços que efetivam a inclusão. Sobre isso Beyer (2006) afirma:

O projeto político pedagógico inclusivo [...] objetiva não produzir uma categorização “alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais” (a adjetivação é ampla e flutuante, conforme os vários diagnósticos possíveis). Para tal abordagem educacional não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas. (BEYER, 2006, p. 75).

Dessa forma, fica evidente que a inclusão não demanda apenas do esforço individual do professor, mas sim de uma proposta político-pedagógica articulada com os princípios inclusivos; caso contrário, atribui-se a responsabilidade desse processo a um único sujeito, que acaba sendo considerado o “bode expiatório” de toda a situação. Nesse sentido, acreditamos que aderir a um roteiro como estratégia avaliativa nas IEI não pode acontecer sem conexão entre os profissionais que atendem as crianças avaliadas. Essa proposta precisa estar articulada ao PPP da IEI, em um cenário no qual todos os profissionais atuantes nas práticas inclusivas estarão envolvidos na decisão em avaliar de maneira processual que permita o constante replanejar de práticas e a promoção de novas experiências que culminarão em aprendizagens e desenvolvimento. Quando propomos um roteiro embasado na BNCC, que por sua vez de maneira mandatória precisa embasar todos os PPPs das IEI, conseguimos articular as práticas avaliativas objetivando a inclusão com um projeto que não mais será algo puramente burocrático.

No âmbito da EI, em oposição à proposta de uma avaliação processual e que busca se aproximar da criança, podemos analisar os critérios avaliativos normativos em grande estrutura, como a Provinha Brasil, que acontece no Ensino Fundamental (EF): Sendo um aluno de público-alvo de inclusão e a prova um instrumento homogêneo de avaliação, poderá essa, realmente, perceber o avanço cognitivo desse aluno, que em outros momentos é cuidado em sua especificidade? Provavelmente não. Portanto, se não há convergência dos discursos e práticas em nível micro e macroestrutural, a inclusão acaba por carecer de qualidade. Desse modo, o que se pretendia enquanto um processo continuado e humanizado, dotado de um olhar inclusivo enquanto a criança estava na EI acaba se tornando mero protocolo quando ela chega no EF. Esse exemplo – e, principalmente, a reflexão a partir dele – permite

vislumbrar a seriedade e a importância do compromisso por parte de toda a estrutura educacional para a efetivação da inclusão.

Mesmo diante dos argumentos apresentados até aqui, é fato que a realidade escolar atual demonstra grande despreparo por parte das instituições, em todos seus aspectos, para a garantia do direito previsto na LDB (BRASIL, 1996), dificultando a possibilidade inclusiva. Nesse sentido cabe a defesa de que, mesmo ainda aquém da qualidade almejada, questionar a inclusão enquanto prática humanizadora e ética consiste em um grande retrocesso, visto que o direito a igualdade deve ser garantido. Assim, é possível afirmar que a construção de um sistema educacional inclusivo é responsabilidade de todos os sujeitos e que o pertencimento dos indivíduos na escola regular é fundamental para combater o preconceito e a discriminação, ainda que seja preciso caminhar um longo trajeto para a efetivação desse processo com excelência e qualidade.

Para além dos muros da escola, é fundamental apontar a importância de um trabalho em rede multidisciplinar para a busca da qualidade no processo inclusivo, conforme destaca a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

30. Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo. (UNESCO, 1994, não paginado).

Portanto, para a qualidade no processo de inclusão é fundamental que tanto o professor como a criança tenham acesso a profissionais de outras áreas e recebam auxílio naquilo que extrapola sua alçada. O trabalho em rede de forma articulada é um dos elementos fundamentais para o sucesso de qualquer flexibilização curricular e para a superação das dificuldades das crianças com necessidades educacionais especiais. O médico, o psiquiatra, o fonoaudiólogo e o psicopedagogo, dentre tantos outros profissionais, devem articular seus trabalhos subsidiando o professor na busca das melhores estratégias para a efetivação da aprendizagem das crianças.

Por isso a proposta do RISRD-EI pode instrumentalizar grandemente os professores no momento de identificar pontos que necessitam de maior atenção no que concerne ao desenvolvimento da criança. Não buscamos um diagnóstico para os educandos no sentido de que somente por meio dele é que o trabalho poderá ser

conduzido de maneira competente. No entanto, é fato que em nossa sociedade o diagnóstico de deficiências permite o acesso a alguns direitos, como dar início em acompanhamentos terapêuticos de fonoaudiologia e demais estimulações, constituindo serviços aliados ao trabalho do professor. Na escola o trabalho com as crianças não para, mesmo sem um diagnóstico. É o professor que está diariamente com a criança, fazendo as coisas acontecerem. O que o roteiro proporciona é um delineamento para entendermos melhor do que as crianças precisam e como se pode mediar situações que a ajudem a avançar. Além da avaliação processual, muitos são os elementos necessários para a efetiva inclusão: estrutura física, flexibilização curricular, postura profissional, trabalho em rede; enfim, o que é claro é que a inclusão não está nas mãos do professor apenas, como um devaneio à sua escolha: promover ou não a inclusão. Essa prática demanda de várias estruturas que busquem os mesmos objetivos, que estejam dispostos a rever estruturas e pensar a educação sob a perspectiva da efetiva igualdade de oportunidades.

Reconhecemos que a proposta da inclusão atende demandas específicas em cada contexto e que, assim como o contexto muda, mudam também as concepções de inclusão. Isso fica claro inclusive nos documentos nacionais que tratam da operacionalização da inclusão e que apontam uma mudança de compreensão, saindo de uma perspectiva mais abrangente do sistema de ensino como um todo para uma visão mais localizada, como se percebe na concepção da Educação Especial como modalidade transversal. Percebemos que ainda existem problemas com relação à indefinição do conceito e da prática da inclusão, o que pode deixar os profissionais da educação sem parâmetros e condições para uma prática inclusiva.

No que concerne ao âmbito da EI, foco desta tese, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) afirma que “o principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças” (p. 36). Embora esse documento seja de 1998, o excerto citado continua bastante atual. Desse modo, explicam Santos e Almeida (2017):

Por se tratar de uma etapa importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, é na educação infantil em que são identificadas algumas necessidades que poderão comprometer o processo de aprendizagem da criança, sendo ela dita “normal” ou que apresente alguma necessidade especial, como nos diz Vygotsky (1998, p. 115). A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. (SANTOS; ALMEIDA, 2017, p. 1428).

A efetivação da educação inclusiva visa garantir que todas as crianças adquiram aprendizagens, se desenvolvam em seu próprio ritmo e sejam atendidas de acordo com o que necessitam, proporcionando que suas potencialidades sejam trabalhadas. Isso porque todas as crianças têm potencialidades, pois, assim como Vigotski (2012) afirma, a deficiência, defeito ou problema não constituem em si um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo, mas o que poderia constituir esse impedimento seriam as mediações estabelecidas, as formas de lidarmos com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o crescimento do indivíduo (COSTA, 2006). Nesse sentido, são as práticas pedagógicas que constituem as mediações estabelecidas na IEI que possibilitarão ou não que se efetive um processo inclusivo na escola. O olhar avaliativo dos profissionais desse espaço, respeitando a singularidade de cada criança, levará ao planejamento de práticas que permitirão a superação das dificuldades que o meio oferece, buscando que essas crianças sejam pessoas críticas e reflexivas, independentemente da deficiência.

As principais premissas que acompanham a definição de deficiência postulam alguns aspectos, permitindo compreender que

[...] a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência. Portanto, o Modelo Social é um instrumento essencialmente político para a interpretação da realidade com fins de transformação social. [...] A essa definição de deficiência, que a compreende como um estilo de vida imposto às pessoas com determinadas lesões no corpo, marcado principalmente pela exclusão e opressão vivenciadas, foi dado o nome de Modelo Social da Deficiência. (FRANÇA, 2013, p. 62).

Sabemos que as PcD diariamente passam por situações que as restringem de alguma forma de viver de maneira plena, e não é raro que sejam marginalizadas do meio social. Seja qual for a deficiência, normalmente é denominada como algo que acontece no corpo, seja por alguma limitação de suas funções ou pela falta de algum

membro. No entanto, o Modelo Social da Deficiência permite analisar essa questão por outro ângulo, o que embasa novas ideias emancipadoras sobre a deficiência no meio político de maneira inovadora. French e Depoy afirmam que a deficiência é vista como parte da diversidade humana e não como um traço indesejado a ser curado ou corrigido (2000), e é com essa mesma visão que podemos pensar nas pessoas como sendo simplesmente diferentes, cada uma com uma singular necessidade, em especial dentro dos espaços escolares.

Barnes e Oliver (1993) ressaltam que a deficiência tem potencial para fomentar importantes debates e revelar os meios pelos quais o princípio normalizador permeia a sociedade; possui, portanto, grande potencial analítico. Entretanto, os autores também ressaltam que, na prática, não conseguir transcender os impedimentos corpo e perceber a deficiência como uma anormalidade no meio social dificulta a apropriação desse objeto e do arcabouço teórico sobre ele desenvolvido (BARNES; OLIVER, 1993). Isso revela que, embora os profissionais envolvidos no trabalho da EI tenham real intenção de realizar a inclusão, ainda há dificuldade prática na real apropriação do conhecimento produzido sobre a deficiência, fazendo com que a grande distância sociológica do tema contribua para que a discussão permaneça no âmbito médico, sendo realizada por especialistas e dificultando revelar a real opressão vivenciada pela PcD, o que reforça os estereótipos acerca daquilo que é “normal” e o que é considerado “patológico”.

Sempre houve relatos da busca por criar uma “régua” que deixasse transparecer aspectos julgados como estando dentro da normalidade ou não. Georges Canguilhem (2009), filósofo e médico francês, defendia que tudo é possível como norma de vida, mesmo em situações de anomalia e mutação; a patologia, no entanto, vai residir na inferioridade de estabilidade, fecundidade ou variabilidade da vida. Na antiga Grécia observava-se o olhar voltado para a doença, compreendida como sinal de falta de harmonia, demonstrando uma forma de a natureza estar em constante busca pela saúde com vistas a restaurar o equilíbrio anterior à doença. No entanto, não é tão simples pensar a normalidade somente a partir do dualismo entre a doença e a saúde. Para explicar o conceito de normal, quatro perspectivas podem ser encontradas na literatura na área da psicopatologia: o normal é considerado enquanto um processo dinâmico; o normal é o ideal a se buscar; existe uma forma de mensurar a normalidade em termos de estatística; e o dualismo básico citado anteriormente (AJURIAGUERRA; MARCELLI, 1986).

Winnicott (1967) revela que na Psicanálise a normalidade e a saúde eram pensadas como um estado de ausência de distúrbios psiconeuróticos; no entanto, afirma que esse conceito não se sustenta por si só, pois muito ainda precisa ser levado em consideração:

Estamos preparados para examinar a estrutura da personalidade e a relação do indivíduo com a sociedade e com os ideais. Pode ser que numa determinada época os psicanalistas tendessem a pensar na saúde como a ausência de distúrbios psiconeuróticos, mas isso não é verdade hoje em dia. Precisamos de critérios mais sutis. Não precisamos jogar fora o que usamos previamente quando pensamos hoje em termos de liberdade dentro da personalidade, de capacidade para ter confiança e fé, de questões de constância e confiabilidade objetual, de liberdade em relação à auto-ilusão, e também de algo que tem mais a ver com a riqueza do que com a pobreza enquanto qualidade da realidade psíquica pessoal. (WINNICOTT, 1967, p. 9).

Winnicott (1967) afirma que somente a presença ou não de males psíquicos não sustenta a condição de saúde ou falta dela em função de que, ao longo da vida de uma pessoa saudável, ela pode se deparar com situações que a levarão a ter sentimentos considerados negativos, como dúvidas, medos ou frustrações. Logo, podemos concluir que a normalidade e o patológico não podem ser apontados seguindo somente uma perspectiva; não há uma resposta fechada para determinar a condição da criança avaliada. No entanto, os critérios de avaliação precisam estar de acordo com a faixa etária da criança, assim como a BNCC estabelece os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com este indicador. Mesmo seguindo esses critérios, não se pode comparar o desenvolvimento de uma criança com o de outra que já foi anteriormente tida como “normal”, pois é necessário levar em consideração aspectos referentes ao contexto no qual cada criança está inserida. As crianças, embora estejam há pouco tempo no “mundo”, vivem de maneira muito intensa seus sentimentos e experiências, até mesmo de forma confusa e desordenada, pois estão aprendendo a reconhecer o que sentem. Pode haver dificuldade em compreendermos como é o jeito singular de cada uma se desenvolver; por isso, quando um adulto não consegue realizar este reconhecimento, a falta de ordem no processo de desenvolvimento de determinada criança jamais poderia ser considerada como uma condição patológica (WINNICOTT, 1967).

Um assunto bastante atual no que diz respeito à patologia ou simples diferença na condição de *ser*, que gera bastante discussão e incompreensão, é o autismo. Andrew Solomon (2013), em seu livro “Longe da árvore”, apresenta várias

deficiências e a forma como elas se constituem socialmente. O autor relata que, por alguma razão misteriosa, o autismo parece estar aumentando; alguns especialistas alegam que apenas passamos a diagnosticá-lo com mais frequência. No entanto, apenas o diagnóstico melhorado dificilmente há de ser a explicação cabal da escalada de um índice de um em 2500 nascimentos em 1960 para um em 88 atualmente (SOLOMON, 2013). Por fim, o autor afirma que não sabemos por que o autismo vem aumentando, e que, aliás, “não sabemos o que é autismo” (SOLOMON, 2013, p. 264). Não sabemos ao certo do que se trata, mas sim: trabalhamos nas IEI com muitas crianças que têm autismo.

Do que temos pleno entendimento é de que a criança se desenvolve a partir da interação social, o que não é diferente para a criança que tem autismo. Sabemos do papel crucial de outras crianças e de adultos para o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para que possa compartilhar suas habilidades, seus interesses, suas aprendizagens e brincadeiras com todos ao redor, por meio de seu jeito próprio. A criança com TEA é beneficiada na EI em seu desenvolvimento por meio da ação mediadora dos profissionais através de práticas lúdicas, por exemplo, para que suas potencialidades venham a se desenvolver e para que esta criança seja estimulada à interação social, por mais dificuldade que possua neste campo. Essa criança pode sim interagir, compartilhar e brincar; mas novamente se ressalta a necessidade de um olhar muito específico para ela: o professor precisa estar atento para encontrar meios que possibilitem realizar essas interações, por isso a necessidade do olhar avaliativo qualificado desse profissional. É esse olhar que pode garantir a educação inclusiva, na qual todos aprendem e se desenvolvem.

Tendo a clareza da escola como um direito de todos assegurado em lei, a proposta da inclusão aparece enquanto ampliação da efetivação desse direito. Afinal, sob essa perspectiva, defende-se muito mais que o simples acesso e permanência dos alunos na escola, efetivando a igualdade de oportunidades para que todos aprendam e se desenvolvam ao máximo. Portanto, discute-se uma prática pedagógica centrada na criança em uma escola com ambientes menos restritivos e na qual se reconhece a especificidade do sujeito e não a sua deficiência, em que elementos preconceituosos e estereotipados são questionados.

Assim, a inclusão tem como objetivo a garantia dos direitos dos sujeitos com qualquer deficiência, ampliando suas chances de melhor se desenvolver, o que afetará diretamente todos os aspectos de sua vida, possibilitando a inserção desses

sujeitos futuramente no mercado de trabalho, aprimorando suas relações sociais e afetivas. Nesse sentido defende-se a escola enquanto um ambiente menos restritivo, no qual o aluno é inserido no ensino regular e recebe o suporte necessário por parte da equipe profissional da escola e de toda uma rede de apoio multidisciplinar. Sob essa ótica, a Pedagogia da Diversidade é considerada estratégia fundamental para uma leitura mais detalhada dos processos de aprendizagem de cada aluno e para o respeito de suas singularidades individuais. Portanto, o princípio fundamental da inclusão não visa encaixar o sujeito no modelo estéril do sistema educacional, mas promover a igualdade de oportunidades garantindo a assistência de suas singularidades educativas.

Como toda proposta em efetivação, a inclusão enfrenta grandes desafios, como o despreparo do profissional e do modelo educacional, que se consolidam em barreiras por vezes difíceis de transpor, resultando, mesmo que contraditoriamente ao discurso teórico, na exclusão do sujeito com deficiência. Nenhuma dessas barreiras, porém, atinge a credibilidade da proposta inclusiva, pois ela faz parte de um sistema social e econômico em transformação, que não aceita mais estigmatizar ou excluir seus sujeitos e que precisa urgentemente reparar seus desacertos, sendo que sua não efetivação configura um retrocesso no âmbito educacional.

Devido à complexidade estrutural que este processo demanda, os desafios para a efetivação da inclusão não se encontram somente no Brasil. A Itália, por exemplo, que é um país que se destaca pela tradição de investimento em processos de inclusão escolar e que possui um histórico de políticas educacionais inclusivas que asseguram a todas as pessoas o ensino comum como única alternativa de escolarização, ainda assim resguarda contradições, pois encontramos separações significativas do ponto de vista político e social entre suas regiões administrativas com intensa diferenciação entre o norte, mais industrializado, e sul do país. Tais contradições fazem com que, ao falarmos sobre a Itália, tenhamos em mente sua condição intrínseca de “pluralidade” (MEIRELLES; BAPTISTA, 2016), o que esboça um cenário no qual a inclusão e o conceito de “*integrazione*”, ou integração, como se referem, também não seja uma questão completamente resolvida em alguns espaços da Itália, sendo tão desafiadora quanto é para o Brasil. No entanto, percebemos que o protagonismo infantil constitui a premissa para que os processos pedagógicos aconteçam e acaba por revelar uma situação mais favorável nesse contexto. Outro ponto favorável para que a inclusão seja adequada naquele país europeu é a

existência de dois fatores que organizam a coesão do sistema: o predomínio da escola pública em modo generalizado e a existência de um sistema nacional de educação que vincula grande parte das escolas públicas à gestão central do país (MEIRELLES; BAPTISTA, 2016).

Meirelles e Batista (2016) discutem os processos de inclusão escolar e EI na Itália, em Bologna. Valorizando a ação de responsabilidade de todos os envolvidos nesta dinâmica os autores afirmam que, mesmo em um cenário que possa ser considerado modelo, a necessidade do constante renovar de práticas é contínua:

Nessa direção, quando nos interrogamos sobre o apoio especializado dirigido aos alunos da educação infantil, encontramos na rede pública de ensino de Bologna um apoio pedagógico especializado “rizomático”, descentralizado, não enraizado em um ponto fixo, em um espaço físico ou na figura específica de um profissional. Trata-se de um sistema que age com base na ação de responsabilidade de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar e social das pessoas com deficiência. Essa dinâmica pode ser considerada merecedora de compreensão e investimentos, mas se constitui como um grande desafio porque contempla necessariamente uma pluralidade de figuras profissionais que experenciam a valorização do seu ofício e dinâmicas de formação que envolvem uma compreensão que potencializa o universo infantil e as estratégias cooperativas para o trabalho docente. O contexto que possibilita o funcionamento dessa rede de profissionais tem como base um universo político estruturado que possibilita e oferece sustentação aos processos de inclusão escolar no país. Nesse caso, os Acordos de Programa - Accordi di Programma - possuem importante papel, traduzem em um plano administrativo regional as diretrizes e definem os procedimentos a serem seguidos. Portanto, é neles que encontramos a descrição da documentação a ser produzida, as figuras profissionais envolvidas e suas respectivas responsabilidades. Os serviços de apoio para infância demonstram ter conseguido, ao longo do tempo, construir uma forte e própria identidade educativa no contexto italiano, orientada pelo bem-estar das crianças e de suas famílias. Consideramos que a oferta de apoio especializado possa apenas ser compreendida quando nos detemos a analisar a qualidade dos serviços educacionais em modo amplo. O contato com essa realidade coloca em evidência que as conquistas sociais são decorrentes de uma história e de decisões políticas que têm sido sustentadas, mas que carecem de renovação contínua. (MEIRELLES; BAPTISTA, 2016, p. 13).

O exemplo italiano revela que para a real efetivação da inclusão é fundamental que as ideias de justiça, equidade e qualidade configurem referências metodológicas para o trabalho educativo. Nesse sentido, não se pode atribuir a um único sujeito a responsabilidade dessa ação; afinal, é responsabilidade de todos – micro e macroestruturas – garantir os elementos fundamentais para o sucesso do processo inclusivo. Para que se possa garantir a legitimidade de um processo educativo justo e com um sistema avaliativo que possibilite planejar práticas inclusivas e que proporcionem real aprendizagem, ao considerarmos os SRD e o TEA, precisamos

compreender como esse tema vem sendo abordado, para que tenhamos repertório teórico para a fundamentação, tanto para a adequação curricular necessária frente àquelas crianças já diagnosticadas como para o refinamento da observação da aprendizagem e do desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas, indicando possíveis SRD e encaminhando essas suspeitas para redes interdisciplinares. Dessa forma, podemos contribuir aos fatores relacionados ao diagnóstico e intervenção oportuna, fator decisivo no que tange a qualidade de vida da criança com autismo.

3.2 TEA E SINAIS DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO, DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO

3.2.1 Identificação de sinais de risco ao desenvolvimento em bebês e crianças bem pequenas (0 meses a 3 anos e 11 meses)

O trabalho realizado com bebês e crianças bem pequenas é extremamente desafiador devido à necessidade emergente de conhecer esse público por meio da convivência, da observação e do investimento nessa relação. Os profissionais da EI precisam estar atentos àquilo que as crianças comunicam, mesmo sem falar, bem como entender que elas não estão na IEI simplesmente para receber conhecimentos de maneira passiva, mas que precisam ser conhecidas e respeitadas. Esse processo pode se tornar possível caso os profissionais da área da pedagogia questionem suas próprias premissas, como relata Malaguzzi (2016):

É importante para a pedagogia não ser prisioneira de demasiada certeza, mas em vez disso, estar consciente tanto da relatividade de seus poderes quanto das dificuldades de se traduzir seus ideais em prática. Piaget já nos alertou que os erros e males da pedagogia vêm de uma falta de equilíbrio entre os dados científicos e sua aplicação social. (MALAGUZZI, 2016, p. 65).

A afirmação de Malaguzzi (2016) alerta que não se pode simplesmente continuar a reproduzir o que é tradicionalmente praticado com a certeza de que temos uma fórmula para cada situação, mas que é necessária a constante atualização a respeito daquilo que é produzido cientificamente na área da educação, para que possamos refletir sobre os melhores caminhos para a aplicabilidade desse conhecimento dentro das IEI.

Enquanto produção científica na área de desenvolvimento infantil, nos embasamos na produção de Vigotski (2007), que apontou diferenças entre as funções psicológicas superiores, desenvolvidas por meio de interações sociais, e as funções psicológicas elementares, provenientes de um arcabouço biológico, assim como dos animais. Vigotski (1995) elaborou a Lei Genética do Desenvolvimento Cultural. Segundo o autor, ao pensarmos no desenvolvimento infantil, a função psicológica surge primeiramente em nível social para que, somente após esse processo, também se estabeleça individualmente; no caso da linguagem, por exemplo, seu desenvolvimento inicia como uma forma de a criança se vincular com as outras pessoas. No entanto, quando a criança percebe que pode “falar” consigo mesma, observa-se o movimento de transposição do comportamento social, construído no coletivo, para o comportamento individual (VIGOTSKI, 1995).

À medida que as crianças vão se desenvolvendo, progressivamente apropriam-se de instrumentos culturais, passando a não agir simplesmente de maneira impulsiva, mas mediando suas respostas através da utilização desses instrumentos ou símbolos apreendidos nas interações com o meio. Nessa etapa pode-se observar maior distanciamento das funções elementares e maior aproximação de um funcionamento por meio de atividades intelectuais superiores; no entanto, isso não acontece instantaneamente: é resultado de um processo complexo, longo e trabalhoso de aprendizagem que demanda esforço e uma série de transformações qualitativas no cérebro da criança, fornecendo o amparo necessário para novas aprendizagens e outras transformações em diferentes momentos de sua historicidade.

Acerca do desenvolvimento dos bebês Amorim (2012) explica, embasando-se em vários autores:

Não se trata simplesmente de uma questão de se mover de um estado mais simples para um mais complexo; ou, de estar em uma estrutura incompleta/inferior e direcionar-se para outra completa/superior. O bebê é visto como já nascendo equipado com recursos complexos e alto grau de organização sensório-motora, perceptual e expressiva (Carvalho, 1998; Fogel, 1993). Nesse sentido, tais perspectivas são consideradas como se afastando de propostas que tomam o adulto (oral, verbal) como padrão de medida do ser criança; afastando-se de propostas que projetam na criança a representação do ser adulto (Carvalho, 1983). Como afirma Pino (2005), entre adultos e crianças não existem apenas semelhanças, mas também diferenças, e estas traduzem a peculiaridade da condição de ser criança e não algo negativo dessa condição. (AMORIM, 2012, p. 31).

O que Amorim (2012) reafirma, e que já foi abordado anteriormente neste trabalho é que não podemos pensar no bebê ou na criança como alguém que “virá a ser” algo positivo, que merecerá respeito. Em sua complexidade, este ser jamais poderá ser encarado como alguém que não tenha algo a comunicar; caso contrário, as pesquisas com bebês, por exemplo, limitar-se-iam somente a esboçar o que ainda lhes falta, e como sabemos, não é disso que elas se tratam, mas sim de um riquíssimo e complexo arcabouço teórico, com muito ainda a ser compreendido.

Em busca da compreensão de como se dá o desenvolvimento infantil, surge a necessidade de apontar aspectos que poderiam representar Sinais de Risco ao Desenvolvimento (SRD) desses bebês e crianças bem pequenas. É de extrema importância identificar alguns desses sinais nessa faixa etária, pois tanto a plasticidade neuronal quanto a velocidade para aprender novas habilidades é maior nesse período, sendo que a possibilidade de potencializar o desenvolvimento pode obter melhor resposta com intervenção oportuna adequada nos primeiros anos de vida, e podemos observar que a “evolução das capacidades motoras dos recém-nascidos é um claro exemplo da influência do ambiente e dos estímulos na maturação cerebral e no aperfeiçoamento de habilidades (CRESPI; NORO; NÓBILI, 2020, p. 1530). Desta forma, o desenvolvimento cognitivo, por exemplo, pode ser beneficiado ao receber estímulo quanto à memória, imaginação, raciocínio, percepção e atenção.

Para elaborar o roteiro para identificação de SRD na EI, nos embasamos nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados na BNCC, separados por faixa etária, divididos em Campos de experiências. Para esta tese focalizamos os campos “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos” e “escuta, fala, pensamento e imaginação” e seus respectivos objetivos, descritos no QUADRO 2.

QUADRO 2 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

(continua)

BEBÊS (Zero meses a 1 ano e 6 meses)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
O EU, O OUTRO E O NÓS	
Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos	Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos
Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa	Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios
Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos	Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos
Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender
Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso	Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.
Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social	Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras
	Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	
Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos	Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras
Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes	Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas
Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações
Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar	Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo
Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos	Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros

QUADRO 2 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

(conclusão)

BEBÊS (Zero meses a 1 ano e 6 meses)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	
Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas)	Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita)
Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor	Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos
Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar	Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.
Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão	Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos
Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.)	Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais
Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.)	Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.)
Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita	Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos

FONTE: Elaborado a partir de Brasil (2016).

Para estabelecer esses objetivos, a BNCC afirma que na Educação Infantil as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturante, constituindo o que é apresentado como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, o documento ressalta que esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na

aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2016).

Como no Brasil a educação é orientada por esse documento normativo, esmiuçamos esses objetivos de aprendizagem para elaborar o RISRD-EI como uma possibilidade de aproximar os profissionais do PPP que rege todas as IEI em nosso país, o que geralmente acaba sendo algo difícil de conseguir, pois a parte burocrática por vezes é simplesmente engavetada. Dessa forma, por meio do roteiro é possível dar vida tanto ao PPP quanto à BNCC, e o roteiro se torna, portanto, um parceiro que colabora para que as práticas pedagógicas estejam em harmonia com aquilo que é politicamente proposto no Brasil.

No município de Curitiba, contexto desta pesquisa, um importante documento foi elaborado para que os profissionais da EI possam se atentar a SRD, denominado “Sinais de alerta – a educação e o cuidado permanente das crianças” (CURITIBA, 2017). O material propõe

[...] ações preventivas para a saúde das crianças de três meses a cinco anos de idade, no município de Curitiba. Portanto, é primordial a sensibilização dos profissionais que atuam em CMEIs, CEIs Contratados e escolas com Educação Infantil, para que observem atentamente possíveis sinais que possam comprometer o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, afetivo, social, intelectual e linguístico. Assim, os profissionais da Educação Infantil são convidados a ampliar, a fortalecer seus conhecimentos e a se responsabilizar em investir, de modo cuidadoso e preventivo, na saúde e no bem-estar das crianças. Isso contribui com os processos de aprendizagem e desenvolvimento delas, como função inerente a esta etapa da educação. (CURITIBA, 2017, p. 7).

Para amparar o processo de sensibilização dos profissionais que atuam na EI, o documento elenca sinais na área visual, auditiva e linguística; na área linguística há a subdivisão em motricidade orofacial, fala e linguagem. O texto também sumaria sinais clínicos e comportamentais da área bucal e finaliza com os sinais de alerta da área físico-motora, comportamental e cognitiva. Visando a identificação de sinais de risco para o autismo, o material nos ampara com os sinais apresentados na FIGURA 2.

FIGURA 2- SRD DA ÁREA LINGUÍSTICA: LINGUAGEM E FALA

LINGUAGEM**BEBÊ (03 MESES A 02 ANOS)/CRIANÇA (02 A 05 ANOS)**

- Solicita pouco ou nada do outro para não se comunicar.
- Diminui o interesse social e a demanda para as necessidades básicas, como fome, dor, entre outras.
- Apresenta baixa compreensão de frases simples.
- Apresenta poucos gestos ou ausência deles (após os 2 anos).
- Não tem, de memória, trechos ou letra de uma música/cantiga (após os 3 anos).
- Tem vocabulário reduzido (após os 3 anos).
- Não narra fatos (após os 4 anos).
- Constrói frases de modo atípico, sem pronomes, preposições e verbos conjugados.
Por exemplo: Joana querer água (após os 4 anos).
- Apresenta gagueira (após os 4 anos).



Yasmin Barreto dos Reis
5 anos
CMEI São José Operário
NRE BQ

FALA**BEBÊ (03 MESES A 02 ANOS)**

- Apresenta pouco balbúcio ou ausência deste ou de lalação (silabação = repetição de sílabas).
- Possui um vocabulário com poucas ou nenhuma palavra (após os 18 meses).
- Não responde ao ser chamado pelo nome (após os 12 meses).

CRIANÇA (02 A 05 ANOS)

- Aponta para o que deseja, sem falar.
- Emite somente sílabas iniciais ou finais.
- Faz ecolalia (repetição de sons ou palavras ouvidas).
- Fala de modo incompreensível ou imaturo.
- Faz trocas ou omissões fonêmicas (após os 4 anos).
- Apresenta voz rouca fora de quadro gripal.
- Evita falar.

FONTE: Curitiba (2017).

Para que a comunicação se estabeleça entre os seres humanos, a linguagem é utilizada para expressar sentimentos e ideias de duas formas: por meio da linguagem não verbal, que se caracteriza pelo uso de gestos, tom de voz, músicas, desenhos e imagens, e por meio da linguagem verbal, que pode ser escrita ou falada. O documento “Sinais de alerta” afirma que a linguagem se liga ao pensamento de forma tão indissociável que o representa; permite ao homem viver uma vida social, estabelecer relações e nela se constituir enquanto humano, sendo resultado de uma

inter-relação com o meio desde o nascimento. O texto ainda afirma que a criança, inserida em um contexto social, entra em contato com um intenso fluxo de sons, de gestos, de vozes diferentes, símbolos e conversas e os transforma em conceitos concretos. À medida que se desenvolve, adquire conceitos que se tornam cada vez mais abstratos e são representados por palavras que estruturam o pensamento, tornando-os compreensíveis e constituindo as ideias (CURITIBA, 2017). Nesse sentido, perceber que uma criança possui baixa compreensão de frases simples ou somente aponta com o dedo para o que quer ao invés de falar constitui um sinal de alerta para os profissionais que a acompanham.

No campo comportamental, uma rica lista foi elaborada para observar o desenvolvimento da criança; o documento ressalta a importância da atenção aos bebês, pois desde cedo eles apresentam personalidade, mesmo que ainda em formação, e podemos identificar suas preferências e aprender suas singularidades enquanto indivíduos únicos. Logo após o nascimento o bebê reflete, por meio do corpo, suas experiências psíquicas, que podem expressar bem-estar quando o desenvolvimento se dá de maneira harmoniosa, ou algum sofrimento psíquico quando algo não vai bem. Ao observar como acontece a alimentação, o sono, a vocalização, o olhar, o brincar e a postura do bebê, é possível traçar um panorama de como ele está se desenvolvendo social e emocionalmente. Desse modo, é importante avaliar cada comportamento em seu contexto, buscando variáveis que o influenciam e o mantêm (CURITIBA, 2017).


A FIGURA 3 apresenta os sinais de alerta que podem ocorrer desde o nascimento até os 5 anos de idade, mas se manifestam sobretudo dos 2 aos 5 anos.

FIGURA 3- SRD DO COMPORTAMENTO

ÁREA COMPORTAMENTAL


BEBÊ (03 MESES A 02 ANOS)/CRIANÇA (02 A 05 ANOS)

- Chora compulsivamente em diferentes momentos e é difícil consolá-lo(a).
- Tem dificuldade para dormir e o sono é agitado.
- Acorda apavorado(a), chorando e gritando durante o sono.
- Não demonstra relações de afetividade com os(as) professores(as), ou com a figura materna e/ou paterna.
- Não sorri para as pessoas (após os 4 meses).
- Não reconhece pessoas familiares (após os 9 meses).
- Não estranha pessoas diferentes (após os 9 meses).
- Não reconhece sua imagem no espelho (após o 1.º ano).
- Não imita os outros (após o 1.º ano e meio).



João Pedro F. C. Quintiliani
8 anos
CMEI Novo Horizonte
NRE BN

- Nega brincar com outras crianças e/ou as ignora.
- Não responde a pessoas que não sejam da família.
- Não responde a familiares.
- Mostra apatia, não reagindo a estímulos do meio.
- Conta sempre a mesma história repetidamente.
- É extremamente emotivo(a), chorando por qualquer coisa.
- Há ausência de comunicação não verbal (esquiva-se de contato visual e expressão facial).
- Apresenta comportamento introvertido, mantendo-se isolado(a), sem comunicação e sem amigos.
- Não ergue o(s) braço(s) para o adulto pegá-lo(a) no colo.
- Não responde quando chamado(a).
- Não demonstra afeto e é indiferente à dor.
- Demonstra comportamentos extremos, como medo, agressividade, tristeza ou timidez.
- Repulsa brinquedos.
- Apenas manipula automaticamente os brinquedos, ou os atira ao chão.
- Fixa atenção demasiadamente em uma atividade.
- Apresenta passividade ou falta de interesse em atividades prazerosas.
- Demonstra pouca imaginação (não sabe inventar história e, nas brincadeiras, não constrói personagens e não sabe brincar de faz de conta).
- Demonstra muita imaginação (devaneios ou identifica-se muito com personagens de desenhos ou super-heróis).
- Apresenta ideias fixas (interesse focado em um tema, ou repete sempre as mesmas coisas).
- Repete apenas as falas dos personagens infantis.
- Apresenta, sem controle, movimentos repetitivos e estereotipados (bater palmas, estalar dedos e balançar o corpo).
- É inseguro(a), ficando sempre próximo a alguém.
- Demonstra dificuldades e falta de interesse em se comunicar (não vê o outro, vive em um mundo particular).
- Há falhas ou ausência de linguagem verbal.
- Sua linguagem é idiossincrática (só dele, fala coisas que ninguém entende).
- Demonstra interesse focado e restrito, não tolerando se afastar de algum objeto, ou que o retirem (por exemplo: apego a um pano, a um brinquedo, a um objeto).
- Mostra revolta diante de pequenas mudanças do ambiente (objetos colocados em outro lugar) ou de mudanças na rotina.
- Apresenta rotinas irracionais (por exemplo: pisar sempre nas mesmas pedras, lavar as mãos constantemente).
- Não apresenta gestos, como "não, não" ou "tchau, tchau".
- Seu olhar é vago ou perdido.
- Grita continuamente ou de forma estereotipada (não há mudança na entonação vocal).
- Não balbucia ou chama pelo adulto.
- Tem dificuldade em aceitar novos alimentos ou faz seleção alimentar.
- Tem dificuldade na transição de alimentos pastosos para sólidos.
- Apresenta dificuldade para deixar as fraldas (após os 3 anos).
- Não sabe a diferença sexual entre meninos e meninas (após os 3 anos).
- Intimida e provoca colegas.
- Infringe danos físicos, mostra crueldade com animais e colegas.
- Provoca danos materiais, depredação, pirotecnia¹⁰.
- Não obedece a regras.
- Desafia os outros, recusa-se a acatar ordens.
- Recusa-se à aproximação/ao toque de adultos ou afasta-se corporalmente.
- Mostra-se muito susceptível quando recebe correções.
- Apresenta-se rancoroso(a) e enraldecido(a).
- Perde facilmente a paciência e demonstra baixa tolerância à frustração.
- Movimenta-se continuamente, mesmo sentado(a).
- Apresenta limitações em manter atenção a diferentes propostas da rotina por mais de 05 minutos.
- Executa as tarefas de modo rápido e estabonado.
- É temperamental e impulsivo(a), não aceitando limites.
- Mostra-se birrento(a) e insistente quando quer alguma coisa (bate os pés, se joga no chão, bate a cabeça).



João Pedro F. C. Quintiliani
8 anos
CMEI Novo Horizonte
NRE BN

FONTE: Curitiba (2017).

Na área cognitiva, o documento “Sinais de alerta” (CURITIBA, 2017) relata que desde bem pequena a criança é concebida como um ser de desejos e interesses próprios, sendo potente, capaz, ativa, curiosa e pensante. A todo momento ela interage, estabelece relações com pessoas e objetos e produz cultura no meio em que vive, e é essa interação com o ambiente que faz com que construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-las funcionar. Nesse sentido o eixo central é a interação entre o organismo e o meio, que acontece através de dois processos simultâneos exercidos pelo organismo ao longo da vida: a organização interna e a adaptação ao meio (CURITIBA, 2017).

Os bebês nascem com a capacidade de aprender, lembrar, adquirir e usar a linguagem, entre outras capacidades. Utilizam sua crescente capacidade sensorial e cognitiva para planejar suas ações e se relacionar com o mundo. Desenvolvem características próprias, apresentam necessidades e possibilidades ilimitadas. A cada momento, ampliam-se possibilidades de vivências, buscas, experiências e descobertas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo infantil, que implica, antes de tudo, falar sobre **cognição** [...] O conceito de cognição nos remete aos processos cognitivos que são desenvolvidos desde o nascimento. O desenvolvimento está diretamente relacionado à aprendizagem, ou seja, um não ocorre sem o outro. A aprendizagem é entendida como um processo construído internamente, uma reorganização cognitiva que resulta das vivências e experiências dos sujeitos, em interação com o outro. Logo, as crianças estão em constante processo de conhecimento sobre o mundo ao longo da vida. Portanto, a aprendizagem é uma mudança de comportamento, assimilações e informações em que o sentido de aprender é dispor de estratégias para favorecer a integração dos aspectos afetivo, físico, emocional, social e intelectual do aprendiz, que ocasionam uma motivação interna e constroem o conhecimento a todo o momento. No entanto, em contextos educativos, pode-se perceber que algumas crianças revelam lacunas em sua aprendizagem e na construção de seu conhecimento, as quais comprometem seu desenvolvimento cognitivo. (CURITIBA, 2017, p. 27, grifo do autor).

Sobre as lacunas de desenvolvimento, o documento apresenta sinais de alerta para que profissionais e familiares observem indicativos de comprometimento cognitivo, como mostra a FIGURA 4.

FIGURA 4- SRD DA ÁREA COGNITIVA

ÁREA COGNITIVA

BEBÊ (03 MESES A 02 ANOS)

- Não discrimina pessoas estranhas (a partir de 6 meses).
- Não balbucia ah! – oh! – uh! (a partir de 6 meses).
- Não diz "m-m-mã" (a partir de 6 meses).
- Não se volta ao som de um barulho (a partir de 6 meses).
- Não grita (a partir de 6 meses).
- Não se esforça para pegar um brinquedo (a partir de 6 meses).
- Não responde pelo nome (a partir de 12 meses).
- Não fala "papa" e "mama" especificamente (a partir de 12 meses).
- Não vocaliza sílabas (a partir de 12 meses).
- Não combina sílabas (a partir de 12 meses).
- Não imita sons (a partir de 12 meses).
- Não bate palminhas (a partir de 12 meses).
- Não se alimenta sozinho (a partir de 12 meses).
- Não entrega um brinquedo na mão do(a) professor(a) (a partir de 12 meses).
- Não emite no mínimo 3 palavras isoladas, além de "papa" e "mama" (a partir de 18 meses).
- Não dá tchau (a partir de 18 meses).
- Não imita o(a) professor(a) em suas atividades (a partir de 18 meses).
- Não rabisca (a partir de 18 meses).
- Não coloca objetos um dentro do outro (a partir de 18 meses).
- Não bebe no copo (a partir de 18 meses).
- Apresenta vocabulário muito restrito – menos de 6 palavras, além de "papa" e "mama" (a partir de 24 meses).
- Não aponta com o dedo para pedir algo, mostrar algo ou alguém (a partir de 24 meses).
- Não compreende ordens simples (a partir de 24 meses).
- Não brinca de faz de conta (a partir de 24 meses).
- Não tem interesse em brincar com outras crianças (a partir de 24 meses).



Vinicius Ferreira dos Santos
CMEI Irmã Dorothy Mae Stang
NRE BV

CRIANÇA (02 A 05 ANOS)

- Tem dificuldades em realizar rabiscos (após os 3 anos).
- Não segura lápis e nem desenha (após os 2 anos).
- Não sabe o que fazer com objetos simples, como telefone, colher, etc. (após os 2 anos).
- Não segue instruções simples (após os 2 anos).
- Não brinca de faz de conta com objetos. Ex.: corrida de carrinhos enfileirando-os ou panelinhas e comidinhas (após os 2 anos e meio).
- Apresenta limitações em brincar ou se envolver em atividades, ou seja, não constrói uma ideia para brincar. Ex.: montar uma cabana, colocar objetos organizados como coberta, bonecas, etc. (a partir de 3 anos).
- Não faz traçados lineares, em círculos e com ângulos, somente rabiscos sem localização em papéis/suportes (após os 3 anos).
- Não brinca com brinquedos como quebra-cabeça simples (após os 3 anos).
- Não relata suas atividades e experiências diárias (após os 4 anos).
- Não consegue escovar os dentes, lavar e secar as mãos, ou tirar a roupa sem ajuda (após os 4 anos).
- Não se interessa em construir, com peças e materiais diversos, estruturas empilhadas ou mesmo montagens (após os 4 anos).
- Resiste em se vestir, dormir e usar o banheiro, pela dificuldade de compreensão (após os 4 anos).
- Não consegue recontar uma história favorita (após os 4 anos).
- Não segue uma ordem de três comandos (após os 4 anos).
- Não usa "eu" e "você" corretamente (após os 4 anos).
- Não desenha figuras (após os 4 anos).
- Mostra-se distraído e não consegue manter a atenção por mais de 05 minutos (após os 5 anos).
- Não consegue diferenciar o real do faz de conta (após os 5 anos).
- Não brinca com uma variedade de brinquedos.
- Não usa o plural ou o passado adequadamente (após os 5 anos).



Arthur Cordeiro de Almeida
5 anos
CMEI São José Operário
NRE BG

FONTE: Curitiba (2017).

O documento (CURITIBA, 2017) constitui um importante manual para observar o desenvolvimento das crianças. Em nosso país, como estratégia para identificar SRD, também podemos citar o protocolo de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), que foi indicado pelo o Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério da Saúde para ser instrumento de base de observação em creches e CMEIs. Esse projeto é resultado de um trabalho para atender ao pedido do Ministério da Saúde, para que se elencasse indicadores psíquicos que seriam incluídos no “Manual de crescimento e desenvolvimento da criança”, que norteia a prática pediátrica na rede de saúde pública brasileira (LERNER; KUPFER, 2008). Sobre a construção deste instrumento, Kupfer et al. (2009) descrevem:

O conjunto de 31 indicadores do IRDI foi construído a partir dos seguintes eixos teóricos e é deles considerado uma expressão fenomênica: suposição do sujeito, estabelecimento da demanda, alternância presença/ausência e função paterna. A delimitação desses eixos baseou-se nos *Três ensaios para uma teoria sexual* (Freud, 1905), *Além do princípio do prazer* (Freud, 1920) e *A dissolução do complexo de Édipo* (Freud, 1924) e nos seminários 4 e 5 de J. Lacan (Lacan, 1995, 1999). Supõe-se neste estudo que o trabalho materno se tece gradualmente em torno desses quatro eixos, e tem como resultado a instalação de um sujeito psíquico, a partir do qual o desenvolvimento de uma criança se organiza. (KUPFER et al., 2009, p. 51).

O IRDI tem embasamento teórico na Psicanálise e em autores como Freud e Lacan e privilegia a articulação entre desenvolvimento e sujeito psíquico, que Kupfer et al. (2009) definem como um elemento organizador do desenvolvimento da criança em todas as suas vertentes – física, psicomotora, cognitiva e psíquica.

A FIGURA 5 apresenta os 31 indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil que foram construídos e aplicados em 726 crianças entre 0 e 18 meses. Uma subamostra foi avaliada com a idade de 3 anos. Os resultados apontaram a capacidade do IRDI para predizer problemas de desenvolvimento, bem como de 15 de seus indicadores para predizer risco psíquico para a constituição subjetiva (KUPFER et al., 2009).

FIGURA 5 - INDICADORES CLÍNICOS DE RISCO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E RESPECTIVOS EIXOS TEÓRICOS

Idade em meses:	Indicadores:	Eixos
0 a 4 meses incompleto:	1. Quando a criança chora ou grita, a mãe sabe o que ela quer. 2. A mãe fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês). 3. A criança reage ao manhês. 4. A mãe propõe algo à criança e aguarda a sua reação. 5. Há trocas de olhares entre a criança e a mãe.	SS/ED SS ED PA SS/PA
4 a 8 meses incompleto:	6. A criança começa a diferenciar o dia da noite. 7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades. 8. A criança solicita a mãe e faz um intervalo para aguardar sua resposta. 9. A mãe fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases 10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a mãe ou outra pessoa está se dirigindo a ela. 11. A criança procura ativamente o olhar da mãe. 12. A mãe dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço. 13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.	ED/PA ED ED/PA SS/PA ED ED/PA SS/ED/PA ED/FP
8 a 12 meses incompleto:	14. A mãe percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção. 15. Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a mãe. 16. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa. 17. Mãe e criança compartilham uma linguagem particular. 18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela. 19. A criança possui objetos prediletos. 20. A criança faz gracinhas. 21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto. 22. A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada.	ED/SS ED ED SS/PA FP ED ED ED ED
De 12 a 18 meses	23. A mãe alterna momentos de dedicação à criança com outros interesses. 24. A criança suporta bem as breves ausências da mãe e reage às ausências prolongadas. 25. A mãe oferece brinquedos como alternativas para o interesse da criança pelo corpo materno. 26. A mãe já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede. 27. A criança olha com curiosidade para o que interessa à mãe. 28. A criança gosta de brincar com objetos usados pela mãe e pelo pai. 29. A mãe começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos. 30. Os pais colocam pequenas regras de comportamento para a criança. 31. A criança diferencia objetos maternos, paternos e próprios	ED/FP ED/FP ED/FP FP SS/FP FP FP FP

FONTE: Kupfer et al. (2009).

Dentre os eixos, que aparecem em formato de legendas, Kupfer et al. (2009) elencam a “suposição do sujeito” (SS), que caracteriza uma antecipação, realizada pela mãe ou cuidador, da presença de um sujeito psíquico no bebê, que ainda não se

encontra, porém, constituída. No eixo “estabelecimento da demanda” (ED) estão reunidas as primeiras reações involuntárias que o bebê apresenta ao nascer, tais como o choro, e que serão reconhecidas pela mãe como um pedido que a criança dirige a ela. O eixo “alternância presença/ausência” (PA) caracteriza as ações maternas que a tornam alternadamente presente e ausente. A ausência materna marcará toda ausência humana como um acontecimento existencial, digno de nota, obrigando a criança a desenvolver um dispositivo subjetivo para a sua simbolização. Por último, no eixo “função paterna” (FP) busca-se acompanhar os efeitos na criança dessa função, que baliza as ações maternas. Entende-se que a função paterna ocupa, para a dupla mãe-bebê, o lugar de terceira instância, orientada pela dimensão social. Os autores consideraram esse trabalho uma oportunidade de estabelecer um diálogo entre a Psicanálise e a ciência moderna, bem como abrir uma porta para a sua participação nas ações de Saúde Pública no Brasil (KUPFER et al., 2009).

Outro instrumento que busca detectar SRD e que auxilia na identificação do autismo é o Protocolo francês *Programme Recherche Evaluation Autisme*¹⁴ (PREAUT), que tem relevância no cenário internacional e é bastante expressivo também no Brasil, país no qual é aplicado por meio de um projeto que possui núcleos de coordenação em várias capitais. Esse protocolo foi criado na França pela Associação PREAUT em 1998. Até o ano de 2004 centrou-se no desenvolvimento de um protocolo de investigação, na sua aprovação e nas suas diversas autorizações, bem como na preparação do terreno para sua utilização, como treinamento para mais de 600 médicos e profissionais da primeira infância em 12 departamentos franceses e também no exterior para aqueles que aceitaram a parceria de pesquisa. Após anos de treinamento, aplicação de projeto piloto, verificação da viabilidade do protocolo, estudos e realização de pesquisas, em 2013 o desenvolvimento de ações de capacitação chegou ao Brasil, com o engajamento de seis estados em trabalhos inspirados em pesquisas sobre detecção de sinais precoces. Atualmente, o Protocolo PREAUT embasa debates entre profissionais da saúde e da educação sobre detecção e intervenção oportunas de problemas psíquicos ainda na primeira infância (HOSPITAL PEQUENO PRÍNCIPE, 2018).

¹⁴ Programa de Pesquisa para Avaliação do Autismo.

No site do Hospital Pequeno Príncipe (HPP), situado em Curitiba-PR, uma reportagem de 2018 informa que o autismo é um transtorno que afeta 1 a cada 160 crianças no mundo, de acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) e que, por isso, merece toda a atenção da ciência. O artigo acrescenta:

Atualmente, o grande desafio das famílias é descobrir o quanto antes a existência de transtornos psíquicos nos filhos. Porém, geralmente o diagnóstico ocorre após os 3 anos ou mais, quando a reversão dos prejuízos se torna mais difícil, pois o autismo já é considerado instalado. (HOSPITAL PEQUENO PRÍNCIPE, 2018, não paginado).

Em entrevista ao Hospital Pequeno Príncipe (HPP), a médica Terezinha Rocha de Almeida¹⁵ explica:

O protocolo Preaut auxilia os profissionais da saúde e educação a identificarem indícios de que o bebê tenha o risco de uma evolução autística a partir do quarto mês e antes dos três anos. Secundariamente, toda vez que pesquisamos sinais de risco de autismo, podemos encontrar outros sinais que levem a outros transtornos de desenvolvimento. (HOSPITAL PEQUENO PRÍNCIPE, 2018, não paginado).

Logo, também na escola não podemos perder tempo: os sinais precisam ser identificados para que as intervenções necessárias tenham início. Como colaboração para a área da educação, a Dra. Patrícia Santinello (2018) explica que os itens da grade PREAUT foram formulados para refletir a falta de iniciativa social, ou seja, quanto mais uma criança estiver ativamente envolvida durante uma interação, maior será sua pontuação, afastando-se de SRD.

A grade é pontuada por um pediatra durante uma visita/consulta com a criança e sua mãe ou outro cuidador. O médico observa como o bebê se comporta, com ele interage com sua mãe não apenas quando é solicitado, mas também quando ninguém o envolve diretamente. A grade inclui um grupo inicial de quatro itens e um segundo grupo de seis itens complementares. O segundo grupo de itens só é completado se o bebê apresentar comportamentos de risco em resposta aos quatro primeiros itens. (SANTINELLO, 2018, não paginado).

Para que compreendamos a dinâmica desse instrumento, a FIGURA 6 apresenta a grade para a identificação de SRD no período de 4 a 9 meses de idade.

¹⁵ Neuropediatra, neurofisiologista, diretora médica do Núcleo de Atenção a Crianças Especiais (NACE) e coordenadora da pesquisa Preaut – eixo Maceió.

FIGURA 6 - QUESTIONÁRIO PREAUT

4th to 9th month: 1st part of questionnaire		
QUESTION	RESPONSE	VALUE
1. Does the baby seek to look at you?		
a) Spontaneously	Yes	4
	No	0
b) When you speak to him (proto-conversation)	Yes	1
	No	0
2) Does the baby seek to have his mother's (or her substitute) attention?		
a) Without any solicitation from her by making noise, or moving while staring at her	Yes	8
	No	0
b) When she speaks to him (proto-conversation)	Yes	2
	No	0
TOTAL SCORE		
If the score is greater than 3 at 4 months or greater than 5 at 9 months, do not reply to questions 3 and 4		
4th to 9th month: 2nd part of questionnaire		
QUESTION	RESPONSE	VALUE
3) Without any stimulation by his mother (or her substitute)		
a) Does he look at his mother (or her substitute)	Yes	1
	No	0
b) Does he smile at his mother (or her substitute)	Yes	2
	No	0
c) Does the baby try to have an exciting exchange with his mother (or her substitute), for example by giving her or extending his toes or his hand to be kissed or sucked?	Yes	4
	No	0
4) Following stimulation by his mother (or her substitute)		
a) Does he look at his mother (or her substitute)	Yes	1
	No	0
b) Does he smile at his mother (or her substitute)	Yes	2
	No	0
c) Does the baby try to have an exciting exchange with his mother (or her substitute), for example by giving her or extending his toes or his hand to be kissed or sucked?	Yes	4
	No	0
TOTAL SCORE		

FONTE: Santinello (2018).

A FIGURA 6 mostra que as perguntas são bastante diretas, mas permitem observar situações que revelam se a realização de interação social por parte do bebê se dá de forma espontânea ou se ela acontece somente através de um estímulo para tal. Caso seja somente por meio de um estímulo, quando solicitada, a pontuação é menor, podendo indicar um alerta ao desenvolvimento do bebê. No entanto, se a interação não acontecer em nenhum dos casos, o risco ao desenvolvimento e a possível existência de alguma comorbidade são altos.

Um dos projetos desenvolvidos pela Associação PREAUT, o *Reseau D'Accompagnement Autour Du Diagnostic D'Autisme Precoce: 0-3 ans (RADAP)*¹⁶, apresenta possibilidade de ação no caso de detecção de SRD. A FIGURA 7 apresenta o conteúdo original, traduzido livremente para a língua portuguesa.

FIGURA 7 - OBJECTIFS DES RECOMMANDATIONS DE BONNE PRATIQUE (LIVRE TRADUÇÃO)

Objetivos das Recomendações de Boas Práticas da Autoridade em Saúde (2018):
<p>"Reagir aos primeiros sinais de alerta"</p> <p>"Agir desde tenra idade"</p> <p>"Encaminhar diretamente a criança para uma consulta especializada em distúrbios do neurodesenvolvimento visando o diagnóstico com um psiquiatra infantil e / ou pediatra em conjunto com uma equipe composta por profissionais especificamente treinados em Transtornos do Neurodesenvolvimento e no TEA"</p> <p>"Começar o tratamento sem esperar pelos resultados das consultas, em um período de menos de 3 meses após a identificação de risco ao desenvolvimento"</p> <p>"Assegurar o acompanhamento e a coordenação das ações tendo em vista o diagnóstico, nomeadamente de eventuais afecções subsequentes associadas, a síntese dos primeiros resultados para transmissão aos profissionais envolvidos e os procedimentos administrativos (MDPH: equivalente a Secretaria Nacional dos Direitos da PcD / ALD: equivalente a CID no Brasil) relativos com a equipe de diagnóstico"</p> <p>"Oferecer orientação para crianças pequenas em estabelecimento de puericultura (creche, etc.), regular ou de emergência, e se a criança já estiver em multi-cuidado, peça uma observação das enfermeiras da creche e/ou educadores de crianças pequenas e uma transmissão dessas observações com a concordância dos pais"</p> <p>"Apoiar famílias"</p>

FONTE: Elaborado a partir de Association Préaut (2021).

Nas FIGURAS 7 e 8 observarmos que a detecção de SRD e a busca pelo diagnóstico são o início de toda uma rede de trabalho que objetivará atender à criança em tempo oportuno, para que possa se beneficiar ao máximo das intervenções realizadas. Entretanto, para que esse trabalho ocorra, reagir aos primeiros sinais de alerta é imprescindível: não se pode esperar, deixar o tempo passar, é preciso agir. Segundo Laznik-Penot (1997), uma pesquisa que foi realizada com 700 médicos de rede pública da França obteve como resultado que a intervenção oportuna faz com que os quadros graves de autismo diminuam, o que é positivo para a família, para o bebê e para a saúde pública, em função da diminuição de gastos futuros com o tratamento. Logo, é inegável a importância da existência de instrumentos que avaliem os sinais de risco para o autismo.

¹⁶ Rede de Apoio para o Diagnóstico Precoce do Autismo.

3.2.2 Autismo e diagnóstico oportuno: uma revisão sistemática

Dentre os transtornos da primeira infância, os quadros de autismo são os que podem levar a incapacitações mais severas. Nesse sentido, para compreendermos melhor como nosso campo de pesquisa insere-se no cenário atual, a presente revisão objetiva revelar de que forma o autismo e o diagnóstico realizado em momento oportuno são abordados internacionalmente. Em concordância com Rojas, Rivera e Nilo (2019), compreendemos que

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una alteración en la trayectoria del neurodesarrollo que tiene manifestaciones observables en la conducta desde edades tempranas, determinando interferencias clínicamente significativas en la interacción y comunicación social, además de la presencia de comportamientos e intereses anormales y repetitivos [...]. El TEA constituye una amplia gama de manifestaciones clínicas a nivel de comunicación, interacción social y comportamiento, las cuales se expresan de manera heterogénea dependiendo del individuo y de la etapa del ciclo vital. Actualmente no existe una prueba médica que nos permita identificar biomarcadores de TEA. (ROJAS; RIVERA; NILO, 2019, p. 479).¹⁷

Sabendo que esse é um transtorno que não tem como ser identificado por meio de biomarcadores; desse modo, como citam Rojas, Rivera e Nilo (2019), podemos assumir como ponto de partida a possibilidade de obter progresso dentro do espectro por meio do direcionamento para intervenções que possibilitem avanços no sentido de promover maior autonomia nas atividades diárias futuras, iniciando as intervenções em momento oportuno. Por isso, compreendemos a importância da detecção dos sintomas do autismo e encaminhamento para atendimento multidisciplinar ao nos depararmos com dados afirmando que, graças à neuroplasticidade cerebral, as intervenções realizadas antes dos 2 ou 3 anos de idade poderiam neutralizar a cascata de alterações do desenvolvimento, típicas do TEA, atenuando a manifestação plena dos sintomas (ROJAS; RIVERA; NILO, 2019), o que reforça a necessidade de investimento no reconhecimento dos sintomas primários que poderá ser realizado pelos profissionais da EI.

¹⁷ O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma alteração na trajetória do neurodesenvolvimento que apresenta manifestações comportamentais observáveis desde a infância, determinando interferências clinicamente significativas na interação social e na comunicação, além da presença de comportamentos e interesses anormais e repetitivos [...] O TEA constitui uma ampla gama de manifestações clínicas ao nível da comunicação, interação social e comportamento, que se expressam de forma heterogênea dependendo do indivíduo e da fase do ciclo vital. Atualmente não existe nenhum teste médico que nos permita identificar biomarcadores de TEA.

A qualificação profissional voltada para a avaliação e identificação de SRD nas crianças também se justifica pelo fato de que, até o momento, as bases biológicas que buscam explicar a complexidade do Transtorno são apenas parcialmente conhecidas; por isso, a identificação e o diagnóstico se baseiam nos comportamentos apresentados e na história do desenvolvimento de cada indivíduo (ZANON; BOSA; ALVES, 2014). Nesse sentido é que a observação qualificada a respeito do desenvolvimento das crianças é tão importante, pois é por meio dela que se pode identificar sinais de algo que necessite de uma atenção personalizada. Segundo Kishore, Menon e Binukumar (2018), se não há marcadores biológicos para o autismo, um diagnóstico de TEA precisa ser feito com base em um perfil comportamental, que é caracterizado tanto pela ausência de comportamentos típicos quanto pela presença de comportamentos atípicos (KISHORE; MENON; BINUKUMAR, 2018). A literatura fornece amplo direcionamento para detecção dos sinais do autismo:

[...] características clínicas de niños con TEA en edades comprendidas entre el nacimiento y los dos años han evidenciado alteraciones en la conducta social y la comunicación caracterizadas por: poca exploración de objetos, tendencia a ignorar a las personas y a aislarse, interacción social reducida, contacto visual disminuido, déficit en la expresión de la sonrisa social, ausencia de respuesta al llamado por el nombre, alteración en protodeclarativos y en el uso de gestos, pobre modulación emocional e imitación, poca intención comunicativa, y alteración en el inicio espontáneo y respuesta a la atención conjunta. (GUTIÉRREZ-RUIZ, 2016, p. 13)¹⁸.

Da perspectiva na qual o referencial teórico de nossa pesquisa se insere, realmente não podemos focalizar somente as questões biológicas que podem ter levado ao desenvolvimento de um quadro de autismo, ou aguardar de maneira esperançosa que descobertas nessa área sejam realizadas para que, somente nesse caso, possamos intervir beneficemente para auxiliar no desenvolvimento de crianças com TEA. Ainda hoje podemos caminhar no sentido de investigar questões provindas do campo histórico, cultural e social e fazer dessas questões o objeto de nosso estudo, tornando possíveis os avanços na busca de conquistar maior compreensão acerca

¹⁸ [...] características clínicas de crianças com TEA entre o nascimento e dois anos de idade têm mostrado alterações no comportamento social e na comunicação caracterizadas por: pouca exploração de objetos, tendência a ignorar as pessoas e isolar-se, interação social reduzida, diminuição do contato visual, déficit na expressão do sorriso social, falta de resposta ao chamado pelo nome, alteração no uso de gestos, pobre modulação e imitação emocional, pouca intenção comunicativa, e alteração no início espontâneo e resposta à atenção conjunta.

deste transtorno, bem como traçar possibilidades de superar as dificuldades que surgem na vida diária da criança com TEA em função da manifestação dos sintomas.

Actualmente se habla de salir del cautiverio biológico de la psicología al campo de la psicología humana, histórica. La palabra <social>, aplicada a nuestro tema de estudio, tiene un importante significado. Ante todo, en el más amplio sentido de la palabra, esta designa el hecho de que todo lo cultural es social. La cultura es precisamente un producto de la vida social y de la actividad social del hombre, y por eso el solo planteamiento del problema del desarrollo cultural ya nos introduce directamente en el plano social del desarrollo. (VIGOTSKI, 2012, p. 181)¹⁹.

Ao observar o desenvolvimento das crianças e notar sinais de alerta que possam comprometer este desenvolvimento, nosso olhar precisa estar voltado para o contexto geral desse sujeito, considerando-o como um ser humano que tem sua história e se insere socialmente no espaço da IEI, bem como no espaço familiar, e em outros dos quais possa participar. Sua constituição integral transpassa as barreiras de um possível “aprisionamento biológico”, pois de acordo com Vigotski (2012) a forma como o sujeito se desenvolve é colocada “diretamente no plano social do desenvolvimento” (p. 181). Dessa forma, as intervenções pedagógicas, terapêuticas, clínicas, etc., devem seguir a mesma premissa de considerar o sujeito social, cultural e histórico, além do biológico – ou seja, de maneira global. Situando-nos nesta perspectiva é que realizamos uma revisão sistemática com foco em revelar o cenário internacional de estudos acerca do autismo e do diagnóstico oportuno.

Nesta tese realizamos três revisões sistemáticas; trata-se de uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada, (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

A primeira revisão sistemática foi realizada no Portal de Periódicos CAPES/MEC, com acesso via Universidade Federal do Paraná, embasando-se nos

¹⁹ Livre tradução nossa: “atualmente, fala-se em deixar o cativeiro biológico da psicologia para o campo da psicologia histórica e humana. A palavra <social>, aplicada ao nosso objeto de estudo, tem um significado importante. Em primeiro lugar, no sentido mais amplo da palavra, designa o fato de que tudo o que é cultural é social. A cultura é precisamente um produto da vida social e da atividade social do homem, e é por isso que a mera abordagem do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento”.

seguintes descritores: “qualquer – é (exato) – *autism spectrum disorder* AND Qualquer – é (exato) – *early diagnosis*”. Os 20 artigos selecionados foram analisados quanto ao foco do estudo do artigo, qual a visão dos autores sobre a realização do diagnóstico de TEA em tempo oportuno, a metodologia utilizada pelos autores para trabalhar com a temática proposta e os resultados dos artigos. O processo completo de elaboração da revisão sistemática é apresentado no APÊNDICE B.

Quanto às temáticas nas quais os artigos focaram com maior relevância, observa-se que todos estão inseridos no âmbito de pesquisas envolvendo o TEA, mas contrastam entre os instrumentos para medir o desenvolvimento das crianças, identificação dos sintomas do TEA, construção de um instrumento para medir o desenvolvimento, intervenção precoce em caso de TEA e relações entre autismo e professores, e discutem estes aspectos sob o viés do diagnóstico oportuno. O QUADRO 3 sumaria esses dados.

QUADRO 3 – TEMÁTICA DOS ARTIGOS

(continua)

Instrumentos para medir o desenvolvimento infantil
Tem o objetivo de testar a utilidade das escalas cognitivas e de linguagem Bayley-III na avaliação precoce das funções cognitivas e de linguagem no contexto de um diagnóstico de transtorno do espectro do autismo (TEA), estudando o valor preditivo do resultado do teste em crianças com TEA com diferentes níveis de habilidade verbal (MANÁ et al., 2016)
A escala <i>The Preschool Language Scale, Fourth Edition</i> (PLS – 4) foi usada para examinar as habilidades de linguagem sintática e semântica em crianças pré-escolares com transtornos do espectro do autismo para determinar sua adequação para uso com esta população. Os autores relatam que no início da pesquisa esperavam que o desempenho no PLS – 4 fosse melhor em crianças mais capazes intelectualmente e que as habilidades receptivas fossem relativamente mais prejudicadas do que as habilidades expressivas (VOLDEN et al., 2011)
Comparou a eficácia de dois métodos de rastreamento do desenvolvimento, o Global Developmental Screening (GDS) e a Lista de Verificação Modificada para Autismo em Crianças Pequenas-Revisada (<i>Modified Checklist For Autism in Toddlers</i>) (M-CHAT / F) (KERUB et al., 2018)
Focou nos instrumentos de avaliação do desenvolvimento e também tratou de intervenção precoce, e fez uma atualização, buscando revisar as ferramentas de diagnóstico precoce e os modelos de intervenção precoce, e analisar como implementar intervenções baseadas em evidências em um contexto de saúde em um país como o Chile (ROJAS; RIVERA; NILO, 2019)
Avaliou a viabilidade de usar uma versão turca da Lista de Verificação Modificada para Autismo em Crianças Pequenas Revisada (M-CHAT-R / F) como uma ferramenta de triagem para uma população urbana de crianças pequenas de baixo risco (OZGUR; MUNIR, 2019)
Se trata de uma pesquisa bibliográfica abrangente que identificou ferramentas de triagem de candidatos ao TEA e informações sobre o transtorno na infância, objetivando fornecer uma base lógica para o desenvolvimento de instrumentos de triagem para crianças desde o primeiro ano de vida até os 18 meses (TOWLE; PATRICK, 2017)
Identificação dos sintomas do TEA
Foram investigados os primeiros sintomas percebidos pelos pais de crianças com autismo e a idade da criança na ocasião (ZANON; BOSA; ALVES, 2014)
Examinou a associação preditiva de uso de gestos, imitação e relacionamento pessoal para avaliar a gravidade dos sintomas em um grupo de crianças com TEA que não foram expostas a níveis significativos de intervenção (FREEMAN; LOBBAN-SHYMKO; IM-BOLTER, 2017)
Descreveu os antecedentes de desenvolvimento e as características iniciais de um grupo de crianças colombianas com diagnóstico de TEA e comparar essas características iniciais com as de um grupo de crianças com desenvolvimento típico, relacionando as variáveis de desenvolvimento com a gravidade dos sinais de TEA (GUTIÉRREZ-RUIZ, 2016)
Faz uma revisão que descreve a história de deficiência motora em TEA, tipos de problemas motores e achados motores relacionados à idade e destaca lacunas de evidências e pesquisas futuras, ressaltando que há um consenso na literatura de que o perfil motor do TEA pode ser a chave para melhorar a definição clínica e diagnóstica, com o DSM-5 agora se referindo a déficits motores, incluindo "marcha estranha" (MAY et al., 2016)
Estudo de revisão que aborda o que se sabe sobre os primeiros indicadores de comprometimento da linguagem em uma série de transtornos do neurodesenvolvimento, considerando marcadores comportamentais e neurais, bem como os padrões de mudança ao longo do tempo (LUYSTER et al., 2011)
Com o foco na área da identificação dos sintomas, busca encorajar os pais e outros cuidadores a aprenderem os primeiros sinais mais comuns do transtorno do espectro do autismo e, se eles suspeitarem que algo pode estar errado, a falar com seu pediatra o mais breve possível (ABS, 2019)

QUADRO 3 – TEMÁTICA DOS ARTIGOS

(conclusão)

Construção de um instrumento para medir o desenvolvimento
Na área de construção de um instrumento, focou na construção e validação de uma cartilha para oferecer aos trabalhadores e profissionais de saúde da Atenção Básica ferramentas e conhecimentos adequados sobre autismo, para que o reconheçam e identifiquem durante a visita domiciliar, visando que as crianças com características do espectro autista sejam encaminhadas para a Atenção Secundária e tenham acesso à reabilitação de forma precoce (VASCONCELOS et al., 2018)
Objetivou desenvolver uma escala para identificar TEA durante a primeira infância, mapeando comportamentos de habilidades com suporte empírico e comportamentos excessivos (KISHORE; MENON; BINUKUMAR, 2018)
Focou na construção de um protocolo de avaliação diagnóstica e triagem de TEA em vários estágios e foram examinadas as disparidades potenciais na implementação deste protocolo (EISENHOWER et al., 2020)
Intervenção precoce em caso de TEA
Apresentou aspectos de muitas áreas na pesquisa do transtorno do espectro do autismo, com um foco particular na intervenção precoce e o subsequente impacto no prognóstico, discutindo também áreas importantes como epidemiologia, primeiros sintomas e rastreamento, diagnóstico precoce, neuropsicologia, fatores médicos e a existência de comorbidades (FERNELL; ERIKSSONE; GILLBERG, 2013)
Realizou uma revisão com o objetivo de fornecer conhecimento atualizado pertinente para os médicos para ajudar a informar a prática sobre a intervenção precoce e conhecimento relacionado (ALLEN-MEARES; MACDONALD; MCGEE, 2016)
Visou promover uma compreensão da alta relevância, na área da neuropsicologia pediátrica, ao aprofundar o conhecimento científico e clínico sobre as relações entre cérebro e comportamento durante os anos pré-escolares de formação (BARON, 2017)
Relações entre autismo e professores
Tratou das relações entre Autismo e professores. Um dos estudos se concentra em explorar a capacidade dos professores de pré-escola para identificar crianças com TEA e seu processo de decisão de encaminhamento (MOHAMMED et al., 2020)
Investigou o treinamento recebido por professores de alunos com transtornos do espectro do autismo em um estado do sul dos Estados Unidos (MORRIER; HESS; HEFLIN, 2011)

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Para a realização dos estudos, cada grupo de pesquisadores estruturou o delineamento metodológico de uma forma diferente, conforme mostra o QUADRO 4.

QUADRO 4 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO DOS ARTIGOS

(continua)

ÁREA: Instrumentos para medir o desenvolvimento das crianças
<p>Realizou em uma amostra de 135 crianças (121 meninos, 14 meninas) com diagnóstico confirmado de TEA até os 4 anos, e foi avaliada com o <i>Bayley-III</i> antes dos 42 meses de idade, e revela que a pesquisa sobre o uso das escalas <i>Bayley</i> em crianças com TEA remonta à década de 1980 e continua até o presente. Estudos anteriores sobre este tópico forneceram evidências sobre a estabilidade dos parâmetros cognitivos e linguísticos no autismo, e sobre o papel da idade na avaliação, nível de desenvolvimento e tipo de avaliação, na estabilidade da inteligência (MANÁ et al., 2016)</p>
<p>Trouxe uma amostra que consistiu em 294 crianças pré-escolares recém-diagnosticadas com TEA, que foram avaliadas por meio de uma bateria de medidas de desenvolvimento, incluindo o <i>PLS-4</i> (VOLDEN et al., 2011)</p>
<p>Foi realizado com 1.591 crianças de 18 a 36 meses a partir de 35 clínicas financiadas pelo governo no sul de Israel, usando a Lista de Verificação Modificada para Autismo em Crianças (M-CHAT), que é uma ferramenta de triagem em dois estágios que usa 23 itens (sim / não) que podem ser preenchidos por pais de crianças entre 16 e 30 meses de idade. Também foi utilizado o Global Developmental Screening (GDS), que é aplicado por enfermeiras em centros de saúde materno-infantil financiados pelo governo de Israel, e inclui 4 a 9 itens que avaliam habilidades de desenvolvimento apropriadas para diferentes idades, divididas nas áreas de motor grosso, motor fino, linguagem e comunicação e domínio emocional-social, que são examinados por meio de entrevista com os pais ou observação direta da criança (KERUB et al., 2018)</p>
<p>O M-CHAT-R / F foi obtido de 6.712 crianças com idades entre 16 e 36 meses. O Cronograma de Observação de Diagnóstico do Autismo-2 (ADOS-2) foi usado para informar o diagnóstico de TEA. Após, foi usado para avaliar o nível de desenvolvimento das crianças durante a avaliação clínica o Denver II, que é um teste de triagem de desenvolvimento amplamente utilizado na Turquia e que tem se mostrado válido e confiável em crianças turcas, e é um dos poucos testes com normas populacionais (OZGUR; MUNIR, 2019)</p>
<p>Foram revisados os instrumentos de diagnóstico e de intervenção precoce, trazendo como forma de diagnóstico a busca por biomarcadores que facilitem o processo diagnóstico; a técnica de rastreamento ocular, que mostrou potencial para identificar e caracterizar TEA em um nível inicial; entrevistas e observações estruturadas como a entrevista diagnóstica de autismo Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R9) e o teste Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS-210); e o M-CHAT-R / F. Ao revisar os instrumentos de intervenção, os seguintes foram citados: Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI), baseada principalmente nos princípios da modificação do comportamento ou Applied Behavior Analysis (ABA), usando técnicas estruturadas como reforço positivo, modelagem e estímulo físico; Dentre os programas que utilizam essa filosofia estão o modelo Lovaas e o Pivotal Response Training; Outra terapia é o Floor time, que baseia seus princípios em desenvolvimento e relacionamento, não estabelece objetivos em áreas específicas do desenvolvimento, mas destaca a importância de aproximar a criança de um mundo emocional compartilhado, favorecendo o desenvolvimento e os interesses emocionais; O modelo SCERTS (Social Communication Emotional Regulation Transactional Support) busca potencializar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e de comunicação das pessoas com TEA, por meio de suportes transacionais; O método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) baseia-se na aprendizagem estruturada que se desenvolve a partir do próprio perfil de aprendizagem do TEA, onde são considerados os seus pontos fortes (processamento visual) e os seus desafios (comunicação social, atenção e função executiva), e é utilizado principalmente em ambientes educacionais onde os professores podem implementar estratégias como o uso de painéis externos de organização e suportes visuais ou escritos para complementar o comando verbal; Quanto ao ESDM (Early Start Denver Model), é um modelo de intervenção abrangente projetado especificamente para crianças pequenas com TEA (12-48 meses), cujo objetivo é acelerar o ritmo de desenvolvimento e compensar os efeitos produzidos pela falta da motivação social que caracteriza o diagnóstico, e este modelo é alimentado pelos princípios da ABA, fornecendo oportunidades de aprendizagem estruturadas, considerando elementos como medições e avaliações periodicamente (ROJAS; RIVERA; NILO, 2019)</p>

QUADRO 4 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO DOS ARTIGOS

(continuação)

ÁREA: Instrumentos para medir o desenvolvimento das crianças
<p>Utilizou como metodologia a Revisão da Literatura como parte de uma revisão maior conduzida pelas Diretrizes de Prática Clínica do Departamento de Saúde do Estado de Nova York para Transtorno do Espectro do Autismo para crianças de 0 a três anos, e para realizar esta revisão mais ampla e baseada em evidências dos instrumentos de rastreamento do autismo, um conjunto de termos de pesquisa foi desenvolvido e refinado. Os autores fizeram uma busca por todos os artigos revisados por pares que eram relevantes para o desenvolvimento, confiabilidade e validade dos instrumentos. Dessa forma, cada um pode ser avaliado criticamente em termos de seu desenvolvimento, os construtos medidos, propriedades psicométricas e desempenho. O exame desses detalhes produziu percepções sobre questões metodológicas que serão importantes a serem consideradas à medida que as tentativas de identificar crianças muito pequenas com TEA continuam (TOWLE; PATRICK, 2017)</p>
ÁREA: Identificação dos sintomas do TEA
<p>Participaram 32 pré-escolares e o instrumento utilizado foi o Autism Diagnostic Interview-Revised, que é uma entrevista padrão ouro, semiestruturada e administrada aos cuidadores, mais precisamente na segunda sessão da entrevista, na qual é investigado o desenvolvimento precoce da criança (ZANON; BOSA; ALVES, 2014)</p>
<p>Por meio de revisão de arquivos se examinou as habilidades pré-verbais como preditores da gravidade dos sintomas em um grupo de crianças pequenas (18-64 meses) com transtorno do espectro do autismo (FREEMAN; LOBBAN-SHYMKO; IM-BOLTER, 2017)</p>
<p>Foi realizado um estudo transversal não experimental em que o Quantitative Checklist for Autism in Toddlers (Q-CHAT) foi aplicado a 40 pais de crianças com diagnóstico precoce de autismo e 40 pais de crianças com desenvolvimento típico, e avaliado o desenvolvimento psicomotor dos menores, entre 18 e 40 meses de idade, por meio do Inventário de Triagem de Desenvolvimento de Battelle (GUTIÉRREZ-RUIZ, 2016)</p>
<p>Foi fornecida uma revisão narrativa da literatura de pesquisa que descreve o comprometimento motor em TEA e sua capacidade de diferenciar entre coortes público com TEA e não TEA (MAY et al., 2016)</p>
<p>Se trata de um Artigo de Revisão que aborda o que se sabe sobre os primeiros indicadores de comprometimento da linguagem em uma série de distúrbios do neurodesenvolvimento, e é apresentado um resumo do estado atual do campo, incluindo os desafios da pesquisa (LUYSTER et al., 2011)</p>
<p>Forneceu orientação aos pais, a partir da Organização Alternative Behavior Strategies (ABS), para que consigam indicar que algo pode estar errado antes mesmo de perceber que o filho não começou a falar em uma idade normal, por exemplo. Direcionam, por meio de uma lista de sintomas, que os pais observem alguns sinais iniciais de TEA. O protocolo de observação se estrutura da seguinte maneira: • Dificuldade em fazer contato visual • Não responder ao seu nome • Dificuldades para seguir o olhar de outra pessoa ou apontar o dedo para um objeto • Pouca ou nenhuma habilidade de fingir e / ou imitação • Problemas com comunicação não verbal • Focar ou ficar obcecado por uma gama restrita de objetos ou interesses (ABS, 2019)</p>
<p>É uma pesquisa de desenvolvimento metodológico, com abordagem qualitativa, de validação de tecnologia, que se realizou em Sobral, cidade do interior do Ceará, e na capital, Fortaleza, dividindo-se em três momentos: construção da cartilha educativa, validação por 13 juízes especialistas e elaboração da versão final da cartilha. A coleta de dados, que ocorreu entre julho e agosto de 2015, deu-se através de uma ficha de avaliação, em que os juízes avaliaram e fizeram correções e sugestões referentes à cartilha. Esses dados foram analisados pelo método de análise de conteúdo de Bardin (VASCONCELOS et al., 2018)</p>

QUADRO 4 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO DOS ARTIGOS

(conclusão)

ÁREA: Identificação dos sintomas do TEA
Foi conduzido em organizações de base comunitária e nas comunidades locais. Se empregou um desenho de pesquisa post facto, que investiga possíveis relações de causa e efeito entre um determinado fato e um fenômeno que ocorre posteriormente, com método survey, que visa buscar informações diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter. Seguindo os procedimentos padrão para padronização e agrupar itens, uma escala foi desenvolvida e administrada a três grupos de crianças (N = 190), incluindo crianças com autismo (n = 100), atraso global de desenvolvimento sugestivo de retardo mental (n = 40) e neurotípicos (n = 50) na faixa etária de 1,5 a 6 anos. A Classificação ICD-10 de Transtornos Mentais e Comportamentais e Baby and Infant Screen for Children with Autism Traits (BISCUIT) foram os padrões ouro para diagnosticar TEA (KISHORE; MENON; BINUKUMAR, 2018)
Foi protegido um protocolo de diagnóstico e triagem de TEA de vários estágios para sistemas de atendimento. O protocolo teve como objetivo de capacitar profissionais para abordar disparidades de diagnóstico, melhorando o engajamento de triagem de TEA e acesso diagnóstico para crianças de grupos raciais e étnicos, linguísticos e socioeconômicos marginalizados (EISENHOWER et al., 2020)
ÁREA: Intervenção precoce em caso de TEA
Fez uma revisão narrativa de revisões sistemáticas e meta-análises dos últimos 5 anos (2008–2012) na base de dados PubMed. Os seguintes termos de pesquisa combinados foram usados: autismo, crianças, intervenção, resultado, revisão sistemática e meta-análise. Apenas estudos relatando intervenções cognitivo-comportamentais e resultados em uma perspectiva ampla foram selecionados, sendo que nove estudos publicados durante esses anos foram encontrados (FERNELL; ERIKSSONE; GILLBERG, 2013)
Se realizou um levantamento de pesquisas que abordassem as modalidades de tratamento para TEA, que podem ser divididas em três categorias amplas: modelos psicoeducacionais ou comportamentais, modelos psicofarmacológicos e modelos alternativos e complementares (ALLEN-MEARES; MACDONALD; MCGEE, 2016)
Se trata de uma revisão de uma série de artigos, de vários autores contribuintes, que elaboram a proposta da edição especial destinada a chamar a atenção para a riqueza do que pode ser realizado quando os neuropsicólogos pediátricos se concentram nas crianças mais novas (BARON, 2017)
ÁREA: Relações entre autismo e professores
Trata-se de um estudo de método misto (métodos qualitativo e quantitativo) envolvendo 20 respondentes. O estudo qualitativo é baseado em um estudo de caso com questões abertas, enquanto o estudo quantitativo consiste em questionário com variáveis demográficas para identificar o efeito das variáveis demográficas na capacidade dos professores da pré-escola em identificar crianças com TEA. Amostra: a amostra foi selecionada por meio de amostragem de conveniência entre professores pré-escolares regulares. Os dados foram analisados no software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e análise temática. (MOHAMMED et al., 2020)
Selecionou como amostra professores (n = 90) que relataram o treinamento recebido por meio de uma versão online da Pesquisa de Tratamento do Autismo (MORRIER; HESS; HEFLIN, 2011)

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Para compreendermos de que forma o diagnóstico em tempo oportuno é encarado no cenário internacional, revisamos os artigos de maneira a estabelecer a visão dos autores sobre essa temática. Para expor estes resultados elaboramos o

QUADRO 5, no qual as áreas de estudo citadas no quadro anterior foram mantidas, para melhor organização.

QUADRO 5 – CONCEPÇÃO DOS AUTORES SOBRE O DIAGNÓSTICO DE TEA EM TEMPO OPORTUNO

(continua)

ÁREA: Instrumentos para medir o desenvolvimento das crianças
<p>Assume que a detecção precoce e o diagnóstico de TEA são importantes por causa das implicações no acesso aos cuidados terapêuticos, e que ao diagnosticar crianças mais novas, a avaliação da capacidade cognitiva e de linguagem é essencial para contextualizar os sintomas emergentes de TEA no perfil global de desenvolvimento, pois muitos dos problemas de interação que podem surgir serão influenciados pelo nível de linguagem e idade mental da criança; ainda, acredita-se que o nível cognitivo e a intervenção precoce são as variáveis mais significativas que afetam os resultados para crianças com TEA (MANÁ et al., 2016)</p>
<p>Afirma que os Distúrbios do Espectro do Autismo (DEA) constituem um grupo de transtornos caracterizado por alterações presentes desde idades precoces e que se manifestam nas áreas de desenvolvimento da comunicação, comportamento e relação interpessoal, e que neste contexto, o diagnóstico e a intervenção precoces são fundamentais para a evolução do quadro e, diante disso, pesquisadores têm buscado estratégias de identificação logo no primeiro ano de vida; entretanto, na maioria das vezes o diagnóstico é feito tardiamente (VOLDEN et al., 2011)</p>
<p>Defende que o rastreamento sistemático do TEA pode melhorar o diagnóstico precoce do TEA, e, por mais que no momento não se tenha cura para o transtorno, uma melhora significativa nos sintomas pode ser alcançada por meio de uma série de intervenções comportamentais intensivas, pois evidências substanciais sugerem que a aplicação anterior de tais intervenções alcança melhores resultados. Assim, o diagnóstico precoce de TEA reduz a “carga” associada ao transtorno entre as crianças afetadas e suas famílias (KERUB et al., 2018)</p>
<p>Aborda o fato de que, mesmo que atualmente seja demonstrado que o TEA pode ser diagnosticado precocemente de forma confiável dentro dos primeiros 36 meses de vida, ainda assim, a idade média de diagnóstico pode chegar a 50 meses, ressaltando um atraso alarmante no diagnóstico precoce na prática, especialmente em regiões com poucos recursos, como em países com renda mais baixa (OZGUR; MUNIR, 2019)</p>
<p>Revela que na última década avanços significativos foram obtidos na detecção precoce dos sinais de risco, favorecendo o diagnóstico precoce, e que isso tem permitido o acesso a intervenções que capitalizam a neuroplasticidade dessa fase do desenvolvimento, levantando a possibilidade de atenuar a manifestação completa do transtorno, ressaltando que realizar algum tipo de intervenção especializada poderia ter repercussões importantes, e em 25% dos casos, pode significar a perda dos critérios diagnósticos de TEA ao longo da vida (ROJAS; RIVERA; NILO, 2019)</p>
<p>Afirma que o diagnóstico precoce é cada vez mais realizado por meio da vigilância sistemática do desenvolvimento, que é um esforço combinado em várias frentes de vários sistemas e seus componentes, sendo que os profissionais de saúde são fortemente encorajados a compreender a importância da triagem de desenvolvimento, para conhecer e indagar sobre marcos de desenvolvimento e responder às preocupações do cuidador; também ressalta que há evidências crescentes para a eficácia do diagnóstico e intervenção precoces, a partir da qual segue a suposição de que o custo para a sociedade e para as famílias pode ser mitigado em algum grau pelo alívio dos primeiros sintomas e construção de habilidades precoces, levando à redução da gravidade dos sintomas e maior independência ao longo da vida (TOWLE; PATRICK, 2017)</p>

QUADRO 5 – CONCEPÇÃO DOS AUTORES SOBRE O DIAGNÓSTICO DE TEA EM TEMPO OPORTUNO

(continuação)

ÁREA: Identificação dos sintomas do TEA
<p>Diz que nas últimas duas décadas, estudos têm buscado identificar a idade do reconhecimento dos primeiros sintomas (IRPS) do TEA, através de entrevistas realizadas com os pais de crianças diagnosticadas com esse transtorno, e que os resultados mostram que os primeiros sintomas no desenvolvimento tendem a ser percebidos pelos pais durante os dois primeiros anos de vida (ZANON; BOSA; ALVES, 2014)</p>
<p>Discute que o diagnóstico precoce do transtorno do espectro do autismo, embora ofereça muitos benefícios, também apresenta desafios e que a predição precisa da gravidade dos sintomas permite que os médicos diagnostiquem com segurança e atribuam a intervenção mais apropriada, no entanto, poucas pesquisas disponíveis preveem a gravidade dos sintomas em crianças com transtorno do espectro do autismo que não foram expostas a níveis significativos de intervenção (FREEMAN; LOBBAN-SHYMKO; IM-BOLTER, 2017)</p>
<p>Expõe que o TEA e seus sintomas podem ser reconhecidos a partir do segundo ano de vida (12-24 meses) e até antes se forem graves, e que em todo o mundo, esforços importantes têm sido feitos para detectar o TEA nos primeiros anos de vida, dados os efeitos positivos no prognóstico do desenvolvimento das crianças diagnosticadas (GUTIÉRREZ-RUIZ, 2016)</p>
<p>Diz que o comportamento motor incomum tem sido associado ao TEA desde sua primeira descrição, pois em 1943, Leo Kanner observou que as crianças com autismo freqüentemente demonstravam andar “desajeitado”, e da mesma forma, a transcrição de Lorna Wing dos trabalhos originais de Hans Asperger de 1944 registrou movimentos desajeitados e mal coordenados e posturas estranhas, o que são sintomas valiosos para determinar um diagnóstico de TEA precocemente (MAY et al., 2016). Neste quinto artigo, se afirma que a identificação eficaz dos distúrbios do neurodesenvolvimento é essencial para o diagnóstico precoce e a prestação de serviços de intervenção, e que para muitas dessas condições, um dos principais domínios de anormalidade é o desenvolvimento da linguagem (LUYSTER et al., 2011)</p>
<p>Afirma que a falta de reconhecimento do TEA pode significar a perda do momento mais oportuno para obter tratamento, pois o diagnóstico precoce pode fazer uma grande diferença e, por meio de intervenção, levar a resultados significativamente melhores, no entanto, muitas crianças com autismo não são diagnosticadas antes dos 4 anos de idade, então elas estão perdendo o momento mais oportuno para receber tratamento. Sobre este processo da identificação dos sintomas até o diagnóstico, a Alternative Behavior Strategies relata que as razões para o atraso na busca de um diagnóstico são variadas, mas que frequentemente os pais não sabem o que é TEA ou negam que algo não seja normal ou apropriado em seu filho (ABS, 2019)</p>
ÁREA: Construção de um instrumento para medir o desenvolvimento
<p>Relata que, apesar de não existir, até o momento, uma evidência que respalde um diagnóstico de TEA no primeiro ano de vida e que se comprove estável, é crescente o volume de conhecimento sugerindo a possibilidade de identificação de risco de autismo neste período, ainda que não haja consenso sobre quais comportamentos observar. Uma pesquisa nesta área tem descoberto evidências que indicam que, em crianças brasileiras, existe um intervalo de, aproximadamente, três anos entre as primeiras manifestações de alerta identificadas pelos pais e a confirmação formal do diagnóstico. Isto demonstra a necessidade urgente de redução desse tempo pelos efeitos da intervenção precoce para o desenvolvimento da criança (VASCONCELOS et al., 2018)</p>
<p>Afirma que a detecção precoce e o diagnóstico de TEA são importantes por causa das implicações no acesso aos cuidados terapêuticos, e que ao diagnosticar crianças mais novas, a avaliação da capacidade cognitiva e de linguagem é essencial para contextualizar os sintomas emergentes de TEA no perfil global de desenvolvimento, pois muitos dos problemas de interação que podem surgir serão influenciados pelo nível de linguagem e idade mental da criança; ainda, acredita-se que o nível cognitivo e a intervenção precoce são as variáveis mais significativas que afetam os resultados para crianças com TEA (MANÁ et al., 2016)</p>

QUADRO 5 – CONCEPÇÃO DOS AUTORES SOBRE O DIAGNÓSTICO DE TEA EM TEMPO OPORTUNO

(conclusão)

ÁREA: Construção de um instrumento para medir o desenvolvimento
Relata que as disparidades de saúde na detecção de TEA afetam o acesso das crianças a intervenções subsequentes. No contexto dos EUA, um diagnóstico de TEA é necessário para acessar os serviços cobertos por seguro, assim, os diagnósticos atrasados impedem as crianças de se beneficiarem da intervenção precoce no TEA, que não apenas promove o desenvolvimento ideal, mas diminui os custos de cuidados ao longo da vida (EISENHOWER et al., 2020)
ÁREA: Intervenção precoce em caso de TEA
Ao discutir a questão do diagnóstico precoce diz que os transtornos do espectro do autismo envolvem um conjunto de fenótipos clínicos que refletem um início precoce de desvios do neurodesenvolvimento, com sintomas centrais que provavelmente podem estar relacionados a uma deficiência no instinto social. Por trás das deficiências cognitivas, existem problemas cerebrais fisiológicos, causados por um grande número de fatores médicos, e em função disto, o comprometimento cognitivo geral em associação com TEA deve ser reconhecido e considerado precocemente, uma vez que será de extrema importância para a intervenção e terá um forte impacto no desenvolvimento no sujeito (FERNELL; ERIKSSONE; GILLBERG, 2013)
Afirma que os pais de crianças com TEA tendem a notar anormalidades durante os primeiros 2 anos da criança e muitos pais notam os primeiros sinais de desenvolvimento anormal antes do primeiro ano, e as preocupações mais comuns são atrasos no desenvolvimento da fala e da linguagem, seguidos por receptividade social anormal, problemas médicos, dificuldades para dormir e comer, atrasos em alcançar marcos, trajetórias anormais de desenvolvimento e regressão do desenvolvimento e estes sinais permitem realizar o diagnóstico e iniciar a intervenção precoce que levará a um melhor prognóstico (ALLEN-MEARES; MACDONALD; MCGEE, 2016)
Ida Sue Baron diz que está aumentando o reconhecimento de que procedimentos, regras interpretativas e algoritmos aplicados à avaliação da função cerebral em crianças em idade escolar não se traduzem de forma ideal para pré-escolares com um cérebro ainda mais imaturo, e por isso há a necessidade de se pensar em procedimentos que atendam às crianças desta faixa etária e que possibilitem o diagnóstico precoce (BARON, 2017)
ÁREA: Relações entre autismo e professores
Afirma que o diagnóstico precoce possibilitará a intervenção precoce que ajudará crianças com transtorno do espectro do autismo a obter reforço de aprendizagem precoce (MOHAMMED et al., 2020)
Relata que ser um professor de alta qualidade, muito competente, é especialmente importante para que auxiliem na identificação e processo de diagnóstico do transtorno do espectro autista, pois conforme a prevalência de TEA continua a aumentar, é inevitável que professores de educação geral e especial tenham crianças com essa deficiência em suas salas de aula (MORRIER; HESS; HEFLIN, 2011)

FONTE: Kot e Camargo (2021).

O último tópico analisado foi quanto aos resultados obtidos nos estudos revisados. Esses achados são sumariados no QUADRO 6.

QUADRO 6 – RESULTADOS DOS ARTIGOS

(continua)

ÁREA: Instrumentos para medir o desenvolvimento das crianças
Pontuações mais baixas nas escalas cognitivas e de linguagem Bayley-III antes dos 3,5 anos de idade previram níveis mais baixos de linguagem cognitiva e oral aos 4 anos de idade. Os resultados deste estudo longitudinal mostram que a tradução espanhola Bayley-III é um instrumento muito útil na avaliação psicométrica da cognição e da linguagem de crianças com TEA antes de 42 meses de idade (MANÁ et al., 2016)
Conforme o esperado, as pontuações PLS-4 (Preschool Language Scale, Fourth Edition) foram mais altas em crianças mais capazes intelectualmente com TEA e, em geral, a comunicação expressiva foi maior do que a compreensão auditiva. No entanto, essa vantagem geral não era estável em todos os níveis de desenvolvimento não-verbal. As habilidades expressivas foram significativamente melhores do que as habilidades receptivas nos níveis de desenvolvimento mais jovens, enquanto o inverso se aplica a crianças com desenvolvimento mais avançado. Dados longitudinais serão necessários para determinar como a relação de desenvolvimento entre as habilidades de linguagem receptiva e expressiva se desdobra em crianças com TEA (VOLDEN et al., 2011)
O M-CHAT / F teve um desempenho melhor do que o GDS na detecção de crianças com TEA. Ambos os métodos tiveram um desempenho equivalente na detecção de outras formas de atrasos no desenvolvimento. Assim, o emprego do M-CHAT / F no sistema de saúde israelense pode melhorar a detecção precoce de TEA entre crianças. (KERUB et al., 2018)
Tanto a heterogeneidade do TEA quanto as disparidades na triagem e alcance do serviço tornam o processo de diagnóstico altamente desafiador, e que a triagem de um transtorno pode não ser aconselhável quando os sistemas para diagnóstico preciso, tratamento eficaz e acompanhamento são limitados ou ausentes, mas por outro lado, isso não significa necessariamente que esses serviços não sejam urgentes. No caso do instrumento pesquisado, o presente estudo chegou a resultados semelhantes aos relatados por outros grupos internacionais que avaliaram o M-CHAT como uma ferramenta de triagem válida, e com base nos valores obtidos, pode-se fornecer uma análise de viabilidade de uma futura triagem de TEA usando o M-CHAT-R / F em Istambul (OZGUR; MUNIR, 2019)
É preciso pensar que as estratégias de detecção precoce não se limitam à escolha de uma ferramenta, mas sim que devem ser baseadas em ações coordenadas e planejadas e implementadas nas unidades de saúde de forma geral, e isso implica uma série de ações em diferentes níveis, como treinamento de pessoal, clareza nas linhas de referência e a criação de equipes especializadas (ROJAS; RIVERA; NILO, 2019)
<p>Como resultado Towle & Patrick (2017) trouxeram o levantamento de ferramentas de diagnóstico, focando especificamente em 5 instrumentos:</p> <p>Infant-Toddler Checklist (ITC):</p> <p>O ITC é uma lista de verificação de relatório do cuidador de 24 itens para crianças de 8 a 24 meses. Faz parte do Perfil de Desenvolvimento das Escalas de Comportamento Simbólico e Comunicação. Este instrumento, que é para crianças de 6 a 24 meses de idade, foi originalmente desenvolvido para a detecção de atrasos iniciais de linguagem, não especificamente para TEA. No entanto, com sua ênfase na comunicação pré-linguística, incluindo componentes sociais, como olhar fixo e emoção, ficou claro que o instrumento tinha como alvo as principais características do TEA e se dirigia a crianças mais novas do que muitos outros instrumentos.</p> <p>First-Year Inventory (FYI):</p> <p>O FYI é um questionário avaliado pelos pais com 63 itens e vários tipos de respostas diferentes que abrangem as categorias amplas de "comunicação social" e "funções regulatórias sensoriais" e incluiu propositalmente alguns itens que indicam "atraso generalizado de desenvolvimento" por causa de sua maior associação com autismo. É para rastrear crianças de 12 meses e foi produzido pela primeira vez em 2003 e continua a ser um instrumento inédito. Os autores escolheram comportamentos-alvo para itens com base em uma extensa revisão da literatura que incluiu estudos retrospectivos, estudos de caso, estudos de filmes caseiros, etc.</p>

QUADRO 6 – RESULTADOS DOS ARTIGOS

(continuação)

ÁREA: Instrumentos para medir o desenvolvimento das crianças
<p>Autism Detection in Early Childhood (ADEC):</p> <p>O ADEC é uma ferramenta de interação lúdica administrada por um médico com 16 itens para crianças de 12 a 36 meses, desenvolvida na Austrália em 2007. Leva de 10 a 15 minutos para administrar. Os comportamentos específicos observados são resposta ao nome, imitação, jogo ritualístico, atenção conjunta e referência social, contato visual, jogo funcional, jogo de faz de conta, reciprocidade do sorriso, reação a sons comuns, monitoramento do olhar, seguir comandos verbais, linguagem atrasada, antecipação de avanços sociais, “aninhamento”, uso de gestos e troca de tarefas (TOWLE; PATRICK, 2017)</p>
ÁREA: Identificação dos sintomas do TEA
<p>Trouxe como resultado que dificuldades no desenvolvimento social são os indicadores mais prováveis de um futuro diagnóstico de autismo, entretanto o atraso da fala parece ser o motivo que mais mobiliza os pais na busca por assistência. Comprometimentos no desenvolvimento da linguagem foram os sintomas mais frequentemente observados, porém os da socialização foram os mais precocemente identificados. No geral, a idade média em que os primeiros sintomas foram percebidos foi aos 15 meses. Os resultados corroboram achados de outros estudos, ressaltando a importância dos comprometimentos sociais para a identificação precoce do autismo (ZANON; BOSA; ALVES, 2014)</p>
<p>Das duas características diagnósticas principais (déficits comunicativos sociais e comportamentos repetitivos restritos), as habilidades comunicativas sociais conseguiram melhor resultado em prever a gravidade dos sintomas futuros, independentemente dos efeitos da intervenção em crianças muito pequenas com TEA. Como implicação, tem-se que, anteriormente, o aspecto social dos gestos estava ausente na literatura sobre linguagem e previsão de sintomas em crianças com transtorno do espectro do autismo. A atenção cuidadosa aos gestos comunicativos sociais no futuro pode ajudar com o diagnóstico precoce e previsões mais precisas dos sintomas e trajetórias de desenvolvimento (FREEMAN; LOBBAN-SHYMKO; IM-BOLTER, 2017)</p>
<p>Aponta que a primeira preocupação dos pais do grupo de crianças com diagnóstico de TEA, com o desenvolvimento dos filhos, foi em torno de 25 meses, e a idade média do diagnóstico foi de 34 meses. Os primeiros sinais mais frequentes de TEA e que melhor discriminam entre crianças com desenvolvimento típico e crianças diagnosticadas são aqueles que envolvem atenção conjunta. Além disso, existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a gravidade dos sinais de TEA e o desenvolvimento infantil nas áreas de comunicação pessoal-social, cognitiva e expressiva; Portanto, dificuldades no desenvolvimento dessas áreas seriam importantes preditores da gravidade dos sinais de TEA em idade precoce (GUTIÉRREZ-RUIZ, 2016)</p>
<p>Os resultados mostram diferenças no desenvolvimento motor em crianças com TEA desde a infância, incluindo dificuldades na coordenação motora, movimentos do braço, marcha e estabilidade postural. O distúrbio motor pode aparecer em crianças pequenas com TEA antes que as dificuldades sociais e de linguagem se tornem clinicamente aparentes. Apesar de as deficiências motoras estarem bem estabelecidas em TEA, há uma falta de evidências sobre quais intervenções motoras serão eficazes neste grupo. Desta forma, o comprometimento motor é promissor como um sinal de para o diagnóstico precoce, pode ser considerado como um marcador comportamental e um meio de melhorar a identificação e, possivelmente, o delineamento fenotípico no TEA. Mais pesquisas são necessárias para determinar se as anormalidades motoras podem diferenciar sensivelmente o TEA de outras condições de desenvolvimento e estabelecer intervenções baseadas em evidências para reduzir o comprometimento associado (MAY et al., 2016)</p>
<p>Concluiu, na revisão da literatura realizada, que existem poucos estudos abrangentes que investigaram especificamente preditores chave de aquisição de linguagem, ou que tenham conduzido comparações sistemáticas desta característica entre o TEA e em diferentes transtornos, mas um domínio comportamental importante que tem recebido atenção considerável é o uso de gestos comunicativos como um precursor chave da linguagem (LUYSTER et al., 2011)</p>

QUADRO 6 – RESULTADOS DOS ARTIGOS

(continuação)

ÁREA: Identificação dos sintomas do TEA
<p>A conclusão foi de que muitos pais simplesmente não sabem o que procurar no desenvolvimento de seus filhos, e que se eles suspeitam que algo pode estar errado, eles demoram a abordar o assunto com o pediatra do seu filho porque simplesmente não sabem que devem avaliá-lo o mais rápido possível para começar o tratamento, se necessário. Ainda, por exemplo, a criança que gira sem parar, pode ser caracterizada pelos pais como: "ela gosta de dançar"; ou a criança que não faz contato visual: é "facilmente distraída"; ou pode ser uma "diferença cultural"; um interesse intenso e altamente focado é visto como um "sinal de inteligência" em vez de um possível sintoma de TEA. Em geral, os pais têm tendência a "esperar para ver", mas a única coisa que esperar faz, é tornar as coisas mais difíceis para a criança no longo prazo (ABS, 2019)</p>
ÁREA: Construção de um instrumento para medir o desenvolvimento
<p>Como resultado da construção de uma cartilha para identificação de TEA, os juízes avaliaram os itens "conteúdo", "ilustrações", "aparência", "organização" e "motivação" da cartilha como adequados. As correções e sugestões feitas foram incluídas na versão final da cartilha "Detecção precoce da criança com transtorno do espectro autista – TEA", que mostrou-se um material educativo válido e confiável para ser utilizado a fim de favorecer o diagnóstico precoce do paciente com TEA (VASCONCELOS et al., 2018)</p>
<p>A nova escala construída também demonstrou uma alta eficiência diagnóstica, gerando uma taxa de acerto de 0,89, especificidade de 0,90 e sensibilidade de 0,88, podendo ser usada para a identificação precoce de TEA na população indiana, embora uma validação adicional com grande população seja necessária. Ainda, conclui que a melhor prática para a identificação e diagnóstico precoce do autismo é que os instrumentos devem ir muito além da medição dos principais sintomas do autismo. Tendo isso em mente, os itens foram agrupados de várias fontes, com um entendimento de que crianças com TEA podem ter uma ampla gama de comportamentos desafiadores e déficits de habilidades (KISHORE; MENON; BINUKUMAR, 2018)</p>
<p>Os resultados sugerem que o protocolo de triagem em vários estágios mostra-se promissor na abordagem das disparidades no diagnóstico precoce (EISENHOWER et al., 2020)</p>
ÁREA: Intervenção precoce em caso de TEA
<p>Afirma que há evidências limitadas de que qualquer um dos programas de "intervenção precoce" seja eficaz na mudança do resultado natural a longo prazo para muitos indivíduos com diagnóstico precoce de autismo. No entanto, há algumas evidências de que a (Early Intensive Behavioral Intervention) (EIBI) Intervenção Comportamental Intensiva Precoce é um tratamento eficaz para algumas crianças com TEA, e o diagnóstico precoce é necessário para que um ambiente favorável ao autismo seja "criado" em torno dos indivíduos afetados (FERNELL; ERIKSSONE; GILLBERG, 2013)</p>
<p>Diz que as intervenções direcionadas aos comportamentos comunicativos sociais são necessárias para crianças de todas as idades com diagnóstico de autismo. As circunstâncias comportamentais, pessoais e ambientais são todas levadas em consideração no desenvolvimento de modelos de intervenção, e que a intervenção precoce tem sido particularmente almejada devido ao prognóstico positivo indicado por pesquisas baseadas em evidências (ALLEN-MEARES; MACDONALD; MCGEE, 2016)</p>
<p>Concluiu que os anos pré-escolares são altamente instrutivos sobre o desenvolvimento inicial do cérebro e a maturação das funções intelectuais, neuropsicológicas e comportamentais emergentes. No entanto, os efeitos de circunstâncias adversas à saúde foram pouco estudados por neuropsicólogos pediátricos que principalmente investigaram e avaliaram crianças em idade escolar ou mais velhas, raramente pré-escolares. Os pré-escolares têm atributos distintos e dinâmicas de desenvolvimento que devem ser investigados e compreendidos de maneira mais completa (BARON, 2017)</p>

QUADRO 6 – RESULTADOS DOS ARTIGOS

(conclusão)

ÁREA: Relações entre autismo e professores
<p>Trouxe como resultado que os professores da pré-escola pesquisados não tinham habilidades para identificar crianças com TEA, e a maioria deles rotulou estas crianças como sendo mimadas ou hiperativas. Eles também viram crianças com TEA como tendo outros transtornos, como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou transtornos de comunicação, como introversão. Além disso, os professores da pré-escola expressaram que a razão para o comportamento da criança pode ser devido à incapacidade dos pais de educar adequadamente seu filho. Variáveis demográficas dos professores da pré-escola, como idade, nível de escolaridade e experiência de ensino, não afetam suas habilidades de identificação de TEA. Como conclusão, trouxe somente que os professores da pré-escola precisam melhorar suas habilidades na identificação de TEA entre as crianças por meio de treinamento (MOHAMMED et al., 2020)</p>
<p>Chegou a conclusão de que o tipo mais comum de treinamento relatado foi a participação em um workshop de um ou meio dia; menos de 15% relataram ter recebido treinamento em programas de preparação de professores em faculdades ou universidades. Os tipos de treinamento recebidos não previram o uso de práticas baseadas em evidências. Os fatores individuais relacionados ao treinamento não foram significativos para o nível de escolaridade, anos de ensino de alunos com TEA e tipo de aula (ou seja, educação geral ou especial). A necessidade de um papel maior para programas de preparação de pessoal para professores de alunos com TEA é necessária (MORRIER; HESS; HEFLIN, 2011)</p>

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Com base nos artigos revisados, fica claro que a detecção e o diagnóstico oportuno do TEA são essenciais para que as intervenções iniciem o mais rápido possível, pois quanto antes iniciarem maiores serão as chances de um prognóstico positivo de desenvolvimento, autonomia e atenuação dos sintomas ao longo da vida do sujeito com TEA.

Pouco se encontra com relação à capacidade dos profissionais da educação de agir em prol deste cenário, o que reforça a necessidade de construirmos um roteiro específico para que a área da pedagogia observe de maneira capacitada as crianças que apresentam SRD, auxiliando na observação que possibilitará a detecção oportuna do autismo; esse é o passo inicial para que as demais ações sejam tomadas, como o encaminhamento para atendimento multidisciplinar, o início das intervenções intensivas e a efetivação do diagnóstico clínico.

Observa-se nos artigos revisados, com relação ao diagnóstico realizado em momento apropriado, que esse processo é denominado de “precoce” no cenário internacional. No entanto, nesta tese, optamos por utilizar a terminologia “oportuno”; afinal, o próprio significado do termo revela que oportuno é aquilo “que se realiza ou vem a propósito, a tempo, no momento adequado, apropriado, conveniente,

propício”²⁰; enquanto que precoce sinaliza “algo que acontece muito cedo para os padrões normais, prematuro, antecipado, extemporâneo”²¹. Entendemos que por vezes o diagnóstico do TEA acontece somente quando a criança já se encontra no EF; no entanto, não podemos aceitar o fato de que, se uma criança for diagnosticada em momento adequado, tal situação seja considerada precoce. Os padrões “normais” precisam ser aqueles que correspondam a um momento oportuno. Qualificar o olhar de profissionais da EI para que identifiquem SRD pode mudar essa realidade para que os casos apropriadamente identificados e diagnosticados não sejam exceções, mas se tornem a regra.

A necessidade de qualificar o olhar dos profissionais da EI foi reforçada na revisão sistemática realizada, que revelou a urgência do desenvolvimento de uma observação crítica das ações das crianças, bem como das brincadeiras e interações no cotidiano. Para que os professores possam avaliá-las, precisam documentar os processos vividos por todos os envolvidos na EI, que são os professores e funcionários, crianças e famílias. Nessa documentação deve-se considerar todos os momentos de permanência da criança na instituição, desde sua chegada até a saída, valorizando os processos de aprendizagem e suas conquistas. No caso das crianças que já possuem o diagnóstico de TEA, cabe ao professor acompanhar individualmente as necessidades e avanços específicos de cada criança de maneira competente e qualificada, pois cada um possui um conjunto único de necessidades educacionais, o que torna a formação de professores para essa população de alunos fundamentalmente desafiadora e complexa (MORRIER; HESS; HEFLIN, 2011).

Por meio de um roteiro que permita apontar o desenvolvimento das crianças, buscamos mais uma forma de as conhecermos profundamente em suas especificidades e aprimorar o processo avaliativo na EI, mas sem esquecer que, ao utilizar essa nova ferramenta, jamais devemos encará-la com uma forma de avaliação classificatória, excludente e unilateral; é preciso legitimar uma avaliação processual, que é uma grande aliada do trabalho do professor, para o desenvolvimento de uma observação crítica. Esta tecnologia fará parte da documentação pedagógica da criança, que é de extrema importância por constituir um processo de prática docente reflexiva, que possibilita dar visibilidade às várias formas de compreender as crianças,

²⁰ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/oportuno/>>. Acesso em 26 de maio de 2021.

²¹ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/precoce/>>. Acesso em 26 de maio de 2021.

às suas realizações e aos processos de aprendizagem que ocorrem durante o trabalho educativo.

3.2.3 O que dizem os documentos atuais?

[...] pouco sabemos sobre onde o autismo se localiza no cérebro, por que ocorre ou o que o desencadeia. Não temos como mensurá-lo, a não ser por suas manifestações externas. O ganhador do prêmio Nobel Eric Kandel disse: "Se conseguirmos entender o autismo, entenderemos o cérebro". É um modo generoso de dizer que só vamos entender o autismo quando entendermos o cérebro. (SOLOMON, 2013, p. 265).

De acordo com o Manual da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista é definido como um transtorno do desenvolvimento neurológico que resulta em dificuldades de comunicação e interação social e se caracteriza pela presença de comportamentos ou interesses restritos ou repetitivos. Tais sintomas nucleares são recorrentes nos indivíduos diagnosticados no TEA em graduações variáveis, resultando na adoção do termo "espectro autista", que engloba a heterogeneidade de respostas aos estímulos, às habilidades mantidas e aos prejuízos evidenciados (CAMARGO; BOSA, 2009; SCHWARTZMAN, 2011).

Segundo dados do *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), a cada 110 pessoas, uma estaria no espectro autista. No Brasil estima-se que, em variadas faixas etárias e núcleos sociais, tenha-se uma população que integre cerca de dois milhões de pessoas no espectro. Em projeção, utilizando dados de países nos quais as fontes de registro, monitoramento e censitárias no caso do TEA configuram-se mais efetivas²², os dados apontam para uma matriz crescente: 1 a cada 150 pessoas no período dos anos de 2000 a 2002, 1 a cada 68 pessoas, no período de 2010 a 2012 e, por fim, 1 a cada 58 de 2013 a 2014.

A proporção populacional em destaque ampliou as discussões acerca do TEA e, especificamente no Brasil, questões relacionadas ao diagnóstico, tratamento e acompanhamento evidenciaram a necessidade de se discutir o diagnóstico precoce –

²² Dados efetivos correspondentes aos estudos realizados nos Estados Unidos da América.

pois, sendo “um transtorno persuasivo e permanente”, (SBP, 2017, p. 3), quanto mais cedo aconteçam os encaminhamentos necessários, melhores serão as condições de vida e prognóstico para as crianças com TEA.

Propomos apresentar e discutir os elementos teóricos e práticos disponíveis nos documentos da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) que elencam os sintomas recorrentes do TEA em crianças de 12 a 24 meses. A pergunta que norteou a revisão foi: quais características, evidências e protocolos são relacionados e sistematizados nesses documentos que podem auxiliar a observação dos bebês e crianças bem pequenas pelos profissionais da EI, resultando em orientações para investigações mais apuradas e articuladas por equipes multidisciplinares para o desenvolvimento integral da criança que apresente evidências do espectro autístico?

Na revisão de literatura dos documentos supracitados, buscou-se evidenciar informações e protocolos que enfatizam características e encaminhamentos para estas crianças, conceituando o TEA a partir dos documentos mencionados, discutindo as implicações relacionadas ao diagnóstico oportuno, aquele que antecede os 2 anos de idade da criança, e buscando contribuir com a área educacional, aproximando esses protocolos e discussões da prática dos profissionais da EI.

Conhecido como DSM-V, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais é o documento da *American Psychiatric Association* (APA, 2014) que classifica e organiza os critérios relacionados aos transtornos mentais. Tem como objetivo estabelecer fontes, protocolos e informações que permitam diagnósticos mais confiáveis desses transtornos; entretanto, apesar do seu texto ter se tornado referência para a prática clínica,

[...] devido à impossibilidade de uma descrição completa dos processos patológicos subjacentes à maioria dos transtornos mentais, é importante enfatizar que os critérios diagnósticos atuais constituem a melhor descrição disponível de como os transtornos mentais se expressam e podem ser reconhecidos por clínicos treinados. (APA, 2014, p. xli).

Em outras palavras, embora o DSM-V um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico, o documento necessita de interpretação e do bom-senso do profissional que o lê.

Por mais que seja pensado à prática clínica, o DSM se propõe a vários contextos, sendo utilizado por diversas áreas, inclusive na Educação para refinar o

olhar dos profissionais que atuam nas diferenças e prezam por uma educação verdadeiramente inclusiva, possibilitando conhecer de forma mais estruturada sintomas, características e eventos relacionados às doenças e transtornos que habitam os espaços escolares.

Especificamente sobre o TEA, a versão de 2014 do DSM avança em dois sentidos, primeiramente por ampliar seu texto para as representações de questões de desenvolvimento relacionadas ao diagnóstico e, por fim, por sedimentar uma nova abordagem e classificação em relação ao transtorno. O documento apresenta a fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento em uma categoria denominada Transtorno do Espectro Autista, por considerar que os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos, em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança permite maior sensibilidade e especificidade no diagnóstico do TEA e melhor acompanhamento e tratamento dos prejuízos observados (APA, 2014).

O DSM-V define globalmente o TEA como “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia” (APA, 2014 p. 50), classificado por níveis, conforme mostra o QUADRO 7.

QUADRO 7 – NÍVEIS DE GRAVIDADE PARA O TEA

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS RESTRITIVOS E REPETITIVOS
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações

Fonte: APA (2014).

Sobre o diagnóstico oportuno, o DSM-V aponta que os sintomas são passíveis de serem reconhecidos durante o segundo ano de vida, dos 12 aos 24 meses e, em casos mais graves, são perceptíveis antes dos 12 meses. O padrão inicial envolve informações sintomáticas sobre “atrasos precoces do desenvolvimento ou quaisquer perdas de habilidades sociais ou linguísticas” (APA, 2014, p. 58). Relatos familiares

respaldam essas percepções; conforme apontado no documento, pais ou cuidadores identificam “deterioração gradual ou relativamente rápida em comportamentos sociais ou nas habilidades linguísticas” (2014, p. 63), no período entre 12 e 24 meses de idade, sendo raros os casos de regressão do desenvolvimento que ocorrem após pelo menos dois anos de desenvolvimento normal.

Portanto, as características comportamentais do TEA são evidentes na primeira infância, principalmente no que se relaciona à falta de interesse em interações sociais no primeiro ano de vida, estagnação ou regressão no desenvolvimento com uma deterioração gradual ou relativamente rápida em comportamentos sociais ou uso da linguagem, habitualmente durante os dois primeiros anos de vida, sendo raras essas evidências em outros transtornos relacionados à infância. Como exemplos cotidianos desses apontamentos é possível citar:

1. Puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas.
2. Carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles.
3. Conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome.
4. Ingerir os mesmos alimentos.
5. Assistir muitas vezes ao mesmo filme.
6. Alinhar os objetos durante horas e sofrer bastante quando algum deles é movimentado. (APA, 2014, p. 67).

O DSM-V também aponta que o TEA não é um transtorno degenerativo, o que indica um cenário favorável para a intervenção oportuna – afinal, aprendizagens e compensações serão contínuas e persistentes ao longo da vida o que contribuirá para uma melhor qualidade de vida da criança havendo atendimento adequado.

[...] os sintomas são frequentemente mais acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, com ganhos no desenvolvimento sendo frequentes no fim da infância pelo menos em certas áreas (p. ex., aumento no interesse por interações sociais). (APA, 2014, p. 69).

Portanto, o DSM-V contribui para que, embora as crianças diagnosticadas no TEA apresentem dificuldades em comportamentos que regulam a interação social e a comunicação, com diferentes níveis de interesse na reciprocidade social e emocional (GÓMEZ; TORRES; ARES, 2009) é fato que, cada qual em sua especificidade, possui potencialidades apesar das dificuldades centrais do espectro. Nesse sentido, mais que minimizar os sintomas do TEA na visão de “homogeneizar comportamentos típicos”, a intervenção terapêutica estabelece recursos, ferramentas e caminhos para

que as crianças possam melhor interagir, cada qual à sua maneira, respeitadas suas condições individuais. Desse modo, quanto mais cedo acontecer a intervenção, maior a garantia de oportunidade às crianças.

Outro documento que exploramos, publicado no ano de 2019 pelo Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento da Sociedade Brasileira de Pediatria, presidido pela Doutora Liubiana Arantes de Araújo, é o “Manual da Sociedade Brasileira de Pediatria – Transtorno do Espectro do Autismo”, que propõe socializar os critérios definidos internacionalmente para a avaliação de crianças com suspeitas de TEA (SBP, 2019).

Como instrumento de triagem e avaliação, é apresentado o *Modifield Checklist for Autism in Toddlers* (M-CHAT), adotado em várias abordagens em território nacional desde 2008. O M-CHAT consiste em um teste de triagem, portanto, não é instrumento definitivo para diagnóstico e “é exclusivo para sinais precoces de autismo e não para uma análise global do neurodesenvolvimento” (SPB, 2019). Junto aos protocolos revisados, complementa-se com a Entrevista de Seguimento (M-CHAT-R/F™), que permite um olhar mais atento dos profissionais da saúde, porém não se limita a eles. Enquanto recurso teórico e bibliográfico, seu texto e apontamentos contribuem para a evidência de características de forma sistematizada, podendo auxiliar profissionais da educação a um olhar mais atento ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas.

A definição do TEA no Manual é convergente com a do DSM-V, complementando o conceito:

Trata-se de um transtorno pervasivo e permanente, não havendo cura, ainda que a intervenção precoce possa alterar o prognóstico e suavizar os sintomas. Além disso, é importante enfatizar que o impacto econômico na família e no país, também será alterado pela intervenção precoce intensiva e baseada em evidência. (SBP, 2017, p. 1).

O Manual ressalta que, apesar de estudos no território nacional indicarem que famílias observam os sinais de alerta para o risco ao desenvolvimento antes dos 23 meses de idade, o diagnóstico formal só se estabelece próximo aos 6 anos, ou seja, com um atraso médio de 36 meses. Esse é um hiato extremamente significativo em termos de desenvolvimento infantil, já que “o tratamento padrão-ouro para o TEA é a

intervenção precoce, que deve ser iniciada tão logo haja suspeita ou imediatamente após o diagnóstico por uma equipe interdisciplinar” (SBP, 2017, p. 3).

Nesse sentido, o Manual primeiramente apresenta o esquema com os sinais de alerta para a triagem do TEA representado na FIGURA 8.

FIGURA 8 - SINAIS DE ALERTA PARA O TEA (0 A 12 MESES)

Em qualquer idade: perdeu habilidades.		
6 meses	9 meses	12 meses
Poucas expressões faciais, baixo contato ocular, ausência de sorriso social e pouco engajamento sociocomunicativo.	Não faz troca de turno comunicativa, não balbucia "mamã/papa", não olha quando chamado, não olha para onde o adulto aponta, imitação pouca ou ausente.	Ausência de balbucios, não apresenta gestos convencionais (abandar para dar tchau, por exemplo), não fala mamãe/papai, ausência de atenção compartilhada.

FONTE: Sociedade Brasileira de Pediatria (2017).

Adiante, o Manual relaciona os seguintes sinais como indicativos se presentes antes dos 12 meses de idade:

1. Perder habilidades já adquiridas, como balbucio ou gesto dêitico de alcançar, contato ocular ou sorriso social;
2. Não se voltar para sons, ruídos e vozes no ambiente;
3. Não apresentar sorriso social;
4. Baixo contato ocular e deficiência no olhar sustentado;
5. Baixa atenção à face humana (preferência por objetos);
6. Demonstrar maior interesse por objetos do que por pessoas;
7. Não seguir objetos e pessoas próximos em movimento;
8. Apresentar pouca ou nenhuma vocalização;
9. Não aceitar o toque;
10. Não responder ao nome;
11. Imitação pobre;
12. Baixa frequência de sorriso e reciprocidade social, bem como restrito engajamento social (pouca iniciativa e baixa disponibilidade de resposta)
13. Interesses não usuais, como fixação em estímulos sensório-viso-motores;
14. Incômodo incomum com sons altos;
15. Distúrbio de sono moderado ou grave;
16. Irritabilidade no colo e pouca responsividade no momento da amamentação. (SBP, 2017, p. 2).

As indicações e apontamentos propostos no Manual são fundamentais para reforçar a importância da intervenção oportuna em crianças em suspeita ou diagnosticadas no TEA, pois quanto mais cedo isto acontecer, maior se aproveita o

período sensível oportunizado pelas janelas no cérebro da criança. De forma adequada e intensiva, o plano terapêutico é fundamental para a qualidade de vida; em uma perspectiva inclusiva, o respeito às diferenças exige a compreensão de que a diferença em si não precisa ser “curada”, tampouco o comportamento do indivíduo deve ser pensado ou almejado pela perspectiva do que é “normal”. Toda e qualquer intervenção ou proposta assistiva deve ter como único objetivo a qualidade de vida da criança, o desenvolvimento de sua autonomia e de suas potencialidades.

3.2.4 Educação Infantil e TEA: a importância do profissional no processo de inclusão

Seguido da família, as IEI operam como um dos espaços mais importantes de socialização, aprendizagem e desenvolvimento das crianças que a frequentam. Sendo a primeira etapa da Educação Básica, a EI é o início e o fundamento do processo educacional, com matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade. As discussões aqui propostas se situam na primeira fração dessa etapa; embora constituída enquanto direito da criança e garantia do Estado, a frequência fica a critério da família. Trata-se da etapa denominada creche que, segundo a BNCC (BRASIL, 2016), atende aos bebês e às crianças bem pequenas.

É importante evidenciar que por vezes, a frequência na creche representa “a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2016, p. 36). Tal processo estruturado, que vincula o educar e o cuidar de forma indissociável, acolhe as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade. Nessa perspectiva, cabe aos profissionais articulá-los em suas propostas pedagógicas, ampliando o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens e atuando de maneira complementar à educação familiar, o que envolverá aprendizagens mais próximas aos dois contextos, tais como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Nessa direção e contexto, o espaço da Educação Infantil é primordial para a observação e auxílio de eventos que podem indicar a necessidade de uma investigação mais apurada e interdisciplinar de crianças acerca do TEA, visto que a prática pedagógica nesse nível tem como eixos estruturantes as interações e a brincadeira que, como apresentado nos documentos base, são campos nos quais o

centro sintomático do TEA pode ser percebido. As aprendizagens essenciais na EI compreendem comportamentos, habilidades e conhecimentos, bem como vivências e experiências resultantes de interações e brincadeiras, eixos que, como visto, estruturam o trabalho pedagógico. Por mais que se proponha a essa etapa de escolarização um recorte etário pensado pela correspondência aproximada dos pares de suas possibilidades de aprendizagem e de suas características de desenvolvimento, é fundamental a flexibilidade na compreensão dos diferentes ritmos de aprendizagem e do desenvolvimento. Nesse sentido, a observação em relação ao TEA, conforme indicado, é sutil e não exclui as crianças de qualquer que seja a prática educativa proposta.

São direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI para as crianças as seguintes vivências e experiências:

1. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
2. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
3. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
4. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
5. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
6. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2016, p. 38).

A partir dos eixos estruturantes e desses direitos, a Base Nacional Comum Curricular em vigor propõe a organização das práticas educativas por meio dos **campos de experiência**, em cinco campos, apresentados na FIGURA 9.

FIGURA 9 - CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Brasil (2016).

Essa organização prioriza a interação, abrangendo, portanto, questões sociais de relação e comunicação. No brincar, a interação envolve “muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2016, p. 37). Em consonância às diretrizes descritas no DSM-V, ao observar essas interações e brincadeiras os profissionais podem identificar, por exemplo, se a criança “cheira ou toca objetos de forma excessiva” (APA, 2014, p. 94); apresenta “dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, [...] se há a ausência de interesse por pares” (APA, 2014, p. 94), dentre outras indicações relacionadas ao TEA e que são evidentes nas experimentações propostas à EI.

A concepção de criança que orienta as práticas pedagógicas na EI também é fundamental para compreensão das possibilidades de observações relacionadas ao TEA dessa etapa de escolarização. A criança é concebida como aquela que

[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. (BRASIL, 2016, p. 38).

Portanto, ao imprimir intencionalidades interativas em suas práticas educativas, as evidências do TEA se tornam observáveis: aquela criança que não participa da roda, que não responde ao nome quando nas brincadeiras, que não bate

palmas acompanhando a música. É fato que todas essas características não habilitam o profissional da educação a diagnosticar, tampouco a afirmar que a criança se encontra no TEA; permitem, porém, uma articulação em rede interdisciplinar para o acolhimento, o acompanhamento, o diagnóstico e a intervenção terapêutica, se confirmado o transtorno. É a partir dessa intencionalidade dos profissionais da EI, com a formação docente adequada relacionada ao TEA, que avanços no sentido da intervenção oportuna serão de fato possíveis. A organização e proposição de experiências que permitam às crianças expressão e interação são fundamentais para indicar SRD, permitindo os encaminhamentos necessários e, com isso, o tratamento efetivo.

No que tange à educação inclusiva esse olhar se faz ainda mais necessário, pois o respeito à diferença é parte do trabalho do professor. Nesse sentido, refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações necessárias para que a criança “em suspeita” ou no TEA seja estimulada e desafiada em suas potencialidades só é possível diante do entendimento e compreensão da condição dessa criança, não como “rótulo de diagnóstico”, mas como cenário heterogêneo de ritmos e formas de se ensinar, aprender e se relacionar, prezando pela garantia da pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno de todas as crianças da EI.

A partir do Manual da Sociedade Brasileira de Pediatria – Transtorno do Espectro do Autismo (SBP, 2019) e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (APA, 2014), foram discutidos elementos de indícios ao diagnóstico oportuno do TEA articulando às práticas da EI. Para tanto, até o momento nesta pesquisa, realizou-se uma revisão sistemática de artigos a respeito do TEA e diagnóstico oportuno e uma revisão de literatura descritiva e reflexiva, recortando os elementos textuais desses documentos que indicavam, *a priori*, características, eventos e comportamentos relacionados ao TEA que esboçam os indícios a serem observados nas crianças de faixa etária de 12 a 24 meses.

Na correlação com os objetivos propostos à EI, ficou evidente na revisão sistemática que a área da Educação não possui nenhum instrumento próprio que permita observar às crianças e identificar SRD e TEA. A revisão de literatura, por sua vez, evidenciou que os documentos da área da saúde são primordiais enquanto subsídios formativos aos profissionais da Educação, na falta de uma tecnologia própria construída por pedagogos focados em sua *expertise*. Os documentos da

saúde fornecem repertório teórico para a fundamentação, seja para a adequação curricular necessária frente aquelas crianças já diagnosticadas, como para o refinamento da observação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças da Creche, identificando SRD e encaminhando essas suspeitas para redes interdisciplinares; contribuem, assim, com fatores relacionados ao diagnóstico e intervenção precoce, fator decisivo à qualidade de vida da criança autista. Desse modo, ao realizar esta revisão, percebemos que trazer à pauta essas discussões configura um pequeno passo no sentido de aproximar da área da Educação protocolos já efetivos e eficientes em outras áreas, para qualificação de práticas educacionais.

Resgatando a base teórica desta pesquisa, a Teoria Histórico-Cultural, sabemos que as ideias que Vigotski (2012) defendia, que se referem ao foco nas habilidades e possibilidades que as crianças possuem, bem como dar atenção às suas necessidades e desejos para que sejam encarados como aspectos centrais do planejamento de práticas educativas, são também defendidas por educadores vinculados a uma pedagogia de caráter inclusivo, como a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, que afirma colocar a criança no centro do planejamento e como protagonista de sua aprendizagem.

Diante dos aportes teóricos apresentados neste capítulo, concluímos que a avaliação da criança e identificação de SRD por meio do roteiro precisa estar em consonância com as revisões apresentadas, com a BNCC, com as especificidades da EI em si e com a forma que encaramos as crianças que dela fazem parte, como seres que produzem a sua humanização através das interações a que tem acesso. Tal posicionamento coaduna-se harmoniosamente à THC e às concepções de um sistema educacional elaborado dentro da abordagem pedagógica progressista, com a sua forma de avaliar o processo de ensino e aprendizagem, tema no qual o próximo tópico se aprofundará.

3.3 OLHAR AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.3.1 Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: uma revisão sistemática

A concepção de avaliação na EI que defendemos ao propormos o RISRD-EI para bebês e crianças bem pequenas é oposta à ideia de medir o desenvolvimento e

trazer respostas fechadas que venham a definir quem é avaliado. Buscamos proporcionar, por meio de tópicos de observação, uma avaliação da criança dentro do contexto educacional, bem como reflexões acerca de características específicas das aprendizagens que a criança já conquistou, para que, ao revelá-las, seja possível planejar com uma intencionalidade singular o que cada criança precisa para continuar se “apropriando da linguagem, constituindo memória, internalizando formas de pensar e criando condições para controlar sua própria conduta, pois tais aspectos possibilitarão o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade” (MELLO; LUGLE, 2014, p. 262). Nesse contexto, assim como afirmam Moro & Neves (2013), defendemos a importância da avaliação e seu caráter dialógico, por meio da qual crianças, professoras e famílias reconstroem em conjunto suas práticas cotidianas. Sabemos que a avaliação não garante ao professor a capacidade de planejar intencionalmente, pois a aquisição de tal capacidade depende de fatores como formação continuada voltada para planejamento de práticas eficazes, políticas educacionais adequadas e suporte da equipe pedagógica na instituição, dentre outros. Entretanto, certamente a avaliação é uma condição prévia em direção a um planejamento intencional. Uma avaliação processual do desenvolvimento é essencial para planejar práticas que oportunizem experiências que levem a real aprendizagem.

Para que possa utilizar o RISRD-EI o professor precisa ter documentado de maneira competente as práticas que acontecem junto às crianças no cotidiano da EI. Somente ao se debruçar sobre os materiais registrados, interpretá-los e refletir sobre eles é que poderá reconhecer que determinada criança demanda uma ferramenta que o auxilie a enxergar com clareza o que pode revelar SRD. O professor não está em absoluto no papel de diagnosticar, rotular ou estigmatizar; mas o profissional da EI tem a responsabilidade de identificar esses sinais e, em conjunto com a família e a comunidade, buscar intervenção multidisciplinar.

Moro e Neves (2013) ressaltam que não é apenas a escolha de um instrumento que define as formas de avaliação das crianças, mas também as concepções que orientam o trabalho pedagógico; no entanto, a opção por uma nova forma de avaliar as crianças já indica uma possível mudança nas concepções das professoras e das escolas (MORO; NEVES, 2013). E é isso o que buscamos: a mudança – que os profissionais não encarem a utilização do RISRD-EI como algo que trará um resultado rígido, uma resposta para “o que a criança tem”. Objetivamos que

o roteiro proposto seja encarado como parte do processo de avaliação, que não será o fim, mas servirá de amparo para planejar e realimentar práticas educativas.

O desafio permanece no sentido de avançarmos nesse debate com base em um referencial que nos ajude a construir formas de avaliação que, de fato, orientem práticas educativas que respeitem a criança como sujeito de direitos. Tais direitos incluem a consideração da infância como essencial à formação humana, em que a aprendizagem e a construção de habilidades e capacidades corporais, sociais, afetivas, cognitivas, políticas e éticas são fundamentais. (MORO; NEVES, 2013, p. 298).

Não temos a intenção de que o roteiro proposto neste estudo seja adotado como um instrumento avaliativo padrão; trata-se de uma ferramenta que busca provocar o olhar do profissional para questões delicadas do desenvolvimento que demandam buscar apoio terapêutico adequado, bem como garantir que os direitos da criança, citados no excerto acima, sejam garantidos. A partir dessa visão de avaliação, nos aproximamos das concepções pedagógicas propostas pelo sistema educacional de Reggio Emilia, que é estudada em nosso município e já impulsionou grandes avanços na EI de Curitiba, com a qual coadunamos.

Para entendermos seu contexto histórico, é importante considerar que os espaços na Itália que recebiam crianças pequenas surgiram em um momento de transformações sociais, originando-se no âmbito de instituições de caridade e das próprias indústrias, por volta de 1820. As mulheres precisavam de um espaço para deixar seus filhos enquanto iam trabalhar; no entanto, esses espaços assumiam caráter assistencialista, e não educativo. Somente em 1925 efetivos centros infantis foram criados, ainda sob o regime fascista, que sofreu com um forte movimento feminista e de mulheres trabalhadoras que exigiam que seus filhos recebessem atendimento que respeitasse o desenvolvimento da criança. Estes movimentos antecederam e embasaram a inauguração dos primeiros centros municipais para a primeira infância no ano de 1970 na cidade de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Nesse contexto histórico criou-se uma abordagem que respeita a criança como tal, independentemente da existência do autismo, Síndrome de Down ou paralisia cerebral. As crianças têm potenciais a ser trabalhados e devem ser vistas sob um olhar que compreenda as necessidades de cada condição, explorando o que pode ser desenvolvido para que o ser humano seja efetivamente incluído socialmente.

O sistema de Reggio pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor. (GARDNER, 2016, p. 13).

Realmente é algo encantador pensar em um sistema educacional que parte do interesse das crianças, que participam de projetos que as envolvem em um ambiente tão acolhedor. Segundo Rinaldi (2016), a ênfase da abordagem de Reggio Emilia é colocada não tanto sobre a criança no sentido abstrato, mas sobre cada criança em relação a outras crianças, professores, pais, à sua própria história e a circunstâncias sociais e culturais. Isso nos possibilita enxergar uma clara parceria com as ideias de Vigotski (1995) com relação à constituição do sujeito como um ser social.

Os relacionamentos, as comunicações e as interações mantêm nossa abordagem educacional em sua complexidade; são termos poderosos caracterizados por dois elementos importantes: ação e socialização em grupo. Nós os consideramos elementos estruturadores fundamentais para a construção da identidade da criança. (RINALDI, 2016, p. 110).

Esses aspectos permitem planejar práticas educativas voltadas para a inclusão, pois garantir que os elementos estruturadores citados por Rinaldi (2016) se efetivem demanda interação, independentemente das limitações. A ação e socialização em grupo são obrigatórias e urgentes.

[...] é muito importante ser capaz de crescer juntos. Reinventamos e reeducamos a nós mesmos, junto com as crianças. Não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e de lidar com sua realidade influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos. (RINALDI, 2016, p. 116).

Discutir práticas de avaliação na Educação Infantil, insere-se também em uma abordagem sociológica, a qual parte do pressuposto de que não há como as pessoas aprenderem algo que não esteja posto em um espaço social no qual haja interação (BISPO, 2013); desse modo, as práticas só podem ser transformadas se os praticantes aprenderem formas diferentes de colocá-las em ação, o que só se atinge por meio de interações.

As interações são necessárias para transformar práticas, o que só é possível se tivermos a possibilidade de caracterizá-las e entendê-las. Acreditamos que a partir

de um conhecer aprofundado do desenvolvimento das crianças, por meio do RISRD-EI e de um posterior entendimento acerca das práticas que devem ser intencionadas para cada criança, os professores estarão mais seguros para elaborar estratégias de enfrentamento ao que não possibilita plena aquisição de aprendizagens e desenvolvimento das “cem linguagens das crianças” (MALAGUZZI, 2016, p. 5).

Para entender como são formuladas as documentações pedagógicas que embasam o processo avaliativo em práticas pedagógicas inspiradas no sistema reggiano de ensino, fizemos uma revisão sistemática sobre o tema, realizada no Portal de Periódicos CAPES/MEC, com acesso via UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, embasando-nos nos seguintes descritores: “qualquer – é (exato) – Reggio Emilia AND Qualquer – é (exato) – *Pedagogical Documentation*”. Buscamos somente artigos que tratassem da abordagem reggiana e a maneira como ela vem inspirando as mais diversas formas de documentação pedagógica internacionalmente. Todo o processo de revisão sistemática é descrito no APÊNDICE C.

13 artigos selecionados foram analisados, buscando em primeiro lugar apresentarmos a área de estudo na qual os artigos se inserem e, após, qual o delineamento metodológico dos respectivos estudos. A abordagem pedagógica para a EI com a qual cada uma das pesquisas compactua foi revisada, bem como a concepção sobre documentação pedagógica na EI que eles possuem e os resultados obtidos pelos estudos dos artigos revisados.

Todos os artigos estão inseridos no âmbito de pesquisas envolvendo a educação infantil e a forma como inspiram-se na abordagem de Reggio Emilia para tratar de documentação pedagógica, sendo que três dissertaram diretamente a respeito da “abordagem de Reggio Emilia”, dois envolveram “formação de professores”, quatro trataram de “relatos sobre documentação pedagógica” e quatro mantiveram o foco na questão da “análise de documentação pedagógica”. O QUADRO 8 sumaria as áreas de estudo nas quais os artigos foram categorizados.

QUADRO 8 – ÁREA DE ESTUDO DOS ARTIGOS

(continua)

ÁREA: Abordagem de Reggio Emilia
Faz uma introdução a Malaguzzi e sua obra, começando com um breve panorama de sua trajetória, passando a delinear alguns dos mais importantes entendimentos, valores e práticas que definiram seu pensamento e trabalho pedagógico. Também, considera seu significado para a educação hoje, expandindo sobre como Malaguzzi e as escolas de Reggio Emilia fornecem tanto provocação quanto esperança para uma educação pública renovada (MOSS, 2016)
Explica que a cada ano, os profissionais da escola de educação infantil “Rainbow District School Board” decidem um novo enfoque para aumentar seu conhecimento sobre a abordagem de Reggio Emilia. O que se discute neste artigo é a experiência de uma dessas investigações, em uma sala de EI. As crianças eram fascinadas por movimento, em especial pela dança, e ela se tornou o foco de investigação e documentação pedagógica (PARNELL; THALL; WOOD, 2015)
Explorou a relação entre a pedagogia de professores que foram influenciados pelo programa de educação infantil da cidade italiana de Reggio Emilia, particularmente no que diz respeito a projetos, experiências de aprendizagem e resultados para as crianças envolvidas no projeto (MAWSON, 2010)
ÁREA: Formação de professores
Se propôs a compartilhar o trabalho que o Observatório da Cultura Infantil - OBECI vem desenvolvendo junto a um grupo de escolas de educação infantil. O foco é evidenciar a perspectiva adotada por este observatório a respeito da documentação pedagógica, especialmente, no que diz respeito ao uso dela como mote na formação de professores (FOCHI; FOCESI; PIVA, 2016)
Explicou que profissionais da área da educação infantil são incentivados a demonstrar perspectivas reflexivas de seu trabalho apoiadas por documentação pedagógica, e por isso, seu objetivo é apresentar um modelo desenvolvido para professores de formação inicial e atual para melhorar a documentação e a reflexão. O autor explica que este modelo não se destina a criar uma documentação padrão, mas que seja uma ferramenta para aprimorar o foco crítico para a reflexão e para desafiar os professores a examinar e melhorar sua documentação (EDWARDS et al., 2018)
ÁREA: Relatos sobre documentação pedagógica
Relata uma pesquisa focada em pedagogias baseadas em investigação, que aconteceu em Ontário. Discute-se a crescente compreensão da prática da documentação pedagógica e a subsequente criação de histórias de aprendizagem no contexto da Educação Ambiental e disserta a respeito de como a prática do professor com o uso de histórias de aprendizagem pode fortalecer a autodeterminação do aluno em oportunidades de educação ambiental baseadas em investigação (HIVES; STEELE; SCOTT, 2016)
Examina como diferentes entendimentos de documentação são implementados na prática pedagógica em centros de EI alemães (KNAUF, 2015)
Explica que, por meio de argumentações, buscou esclarecer de que forma a construção de saberes na educação infantil é desenvolvida e potencializada em práticas narradas pelas imagens e textos, no jogo comunicativo de “mini-histórias” (CONTE; HABOWSKI; SANTOS, 2019)
Traz uma amostra da documentação pedagógica de um programa para bebês. Busca destacar os processos de desdobramento e emaranhados de rituais, materiais, objetos e muito mais. Ele discute os conceitos de intra-atividade e montagem como redes intrincadas de forças que trazem complexidade e potencial generativo para a cultura vivida e em camadas dos espaços das crianças (ARGENT, 2014)

QUADRO 8 – ÁREA DE ESTUDO DOS ARTIGOS

(conclusão)

ÁREA: Análise de documentação pedagógica
Discute as descobertas sobre a documentação pedagógica que foram extraídas de um estudo que o autor co-dirigiu em uma série de ambientes de educação infantil. O artigo analisa a documentação em termos teóricos, como decisão, descentralização, disciplinamento, didática e diálogo e também considera relatos de profissionais e pesquisadores de estratégias práticas (BATH, 2012)
Verificou se as práticas de documentação em centros alemães de educação e cuidados infantis são compatíveis com a noção de participação infantil, que deve ser vista como uma questão educacional proveniente do contexto da educação democrática e inclusiva, mas também como um objetivo específico para promover a aprendizagem e as competências reflexivas de cada criança, para saber se a participação pode ser encontrada nas principais práticas da primeira infância, por exemplo, na documentação (ANETTE; PRAMILING, 2014)
Investigou o que acontece com narrativas institucionais de cuidado na pré-escola sueca quando uma política de aumento de documentação é introduzida, pois a política de documentação e controle de qualidade agora fazem parte da realidade cotidiana da maioria das instituições no mundo ocidental e influencia fortemente o que é dito e feito (LÖFGREN, 2016)
Relata que a documentação pedagógica é uma prática atualmente usada nos serviços italianos de educação e cuidados infantis para tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças nas instituições educativas, promover a participação dos pais e apoiar as competências reflexivas dos profissionais. Por isso, essas funções de documentação pedagógica foram aprimoradas dentro de um sistema de avaliação participativa da qualidade do serviço das instituições, e foi implementado em vários sites italianos, e a análise desta implementação é o foco desta pesquisa (PICCHIO; DI GIANDOMENICO; MUSATTI, 2014)

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Após revisarmos o foco de estudo de cada artigo, buscamos identificar o delineamento metodológico elegido nas pesquisas, conforme mostra o QUADRO 9.

QUADRO 9 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO DOS ARTIGOS

Delineamento metodológico
ÁREA: Abordagem de Reggio Emilia
Fez uma revisão de literatura sobre a vida e trabalho de Loris Malaguzzi no que diz respeito à educação infantil (MOSS, 2016)
Aplicou a pesquisa em uma classe de EI, a da professora Tara, documentando a investigação acerca do movimento e dança das crianças (PARNELL; THALL; WOOD, 2015)
Utilizou um método qualitativo e etnográfico. Como um processo, a etnografia envolveu a observação prolongada de um grupo, por meio da observação participante, na qual o pesquisador esteve imerso na vida cotidiana das crianças (MAWSON, 2010)
ÁREA: Formação de professores
A metodologia consistiu na observação das práticas do OBECI, que nasceu de forma independente a instituições universitárias, a fim de criar um grupo de profissionais da educação infantil que estivessem interessados em refletir as dinâmicas do cotidiano e da formação dos professores das suas instituições, a partir dos princípios da documentação pedagógica (FOCHI; FOCESI; PIVA, 2016)
Elabora um modelo para a construção de documentação pedagógica chamado de “Rubrica” e o apresenta aos professores, para que possam utilizar os elementos das quatro dimensões que contribuem para uma documentação eficaz: “Aprendizagem visível (Visible learning)”; “História poderosa (Powerful story)”; “Impacto emocional (Emotional impact)” e “Impacto visual (Visual impact)” (EDWARDS et al., 2018)
ÁREA: Relatos sobre documentação pedagógica
Faz uma revisão de literatura sobre “histórias de aprendizagem” baseada no modelo de documentação voltada para a avaliação das crianças dentro da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, e realiza a aplicação deste modelo em um projeto intitulado “E4E” (HIVES; STEELE; SCOTT, 2016)
Se trata de uma investigação empírica com 40 estudos de caso (KNAUF, 2015).
É caracterizado como uma pesquisa-ação, de caráter formativo, que foi realizado com crianças e educadoras em uma escola municipal de Educação Infantil, de Novo Hamburgo/RS (Brasil) (CONTE; HABOWSKI; SANTOS, 2019)
Estudo aplicado em uma escola, incluindo crianças (de 18 a 29 meses), pais e quatro educadores (ARGENT, 2014)
ÁREA: Análise de documentação pedagógica
Embasa sua metodologia no relato de um projeto que explorou as experiências de crianças de 3 a 5 anos que participam do currículo inglês dos primeiros anos, o <i>Early Years Foundation Stage (EYFS)</i> . Este projeto foi encomendado pelo Departamento para Crianças, Escolas e Famílias (BATH, 2012)
Examina as práticas de documentação em 40 centros de EI na Alemanha para descrever quais são as principais formas de documentação (portfólio, painéis de documentação, apresentações de trabalhos infantis) e qual a importância da participação das crianças para essas formas (ANETTE; PRAMILING, 2014)
Aplicou entrevistas, nas quais as perguntas lidam com o profissionalismo dos professores da pré-escola, conforme expresso na conversa dos professores sobre a documentação. A análise é baseada em teorias de política educacional, profissionalismo docente e narrativas institucionais. Por meio de uma análise narrativa, se examina como o que é chamado de “silêncio barulhento”, por meio do qual as práticas de cuidado tomam forma nas histórias dos professores (LÖFGREN, 2016)

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Outro ponto revisado nos artigos selecionados foi com a abordagem pedagógica assumida nas pesquisas aplicadas ou estudadas pelos autores. O QUADRO 10 apresenta vários excertos que proporcionam o aprofundamento nessa rica forma de trabalhar com a educação voltada para as crianças da creche.

QUADRO 10 – CONCEPÇÃO DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
(continua)

ÁREA: Abordagem de Reggio Emilia
<p>Apresenta a abordagem de Reggio Emilia ressaltando que nesta perspectiva nenhuma criança é pobre. Todas são “ricas” e nascem com “cem linguagens”, o termo que Loris Malaguzzi usou para sugerir as muitas e diversas maneiras que as crianças têm de se expressar e se relacionar com o mundo, variando de múltiplas formas de arte, música e dança a matemática, ciências e tecnologias. Sobre isto, na década de 1970 Malaguzzi escreveu um poema agora famoso sobre as cem linguagens da criança, que também contém uma condenação aos danos causados a eles pela “escola e cultura”. Na visão de Malaguzzi as escolas não eram apenas lugares para crianças e professores. Eram espaços públicos, sem fronteiras, abertos aos seus bairros, acolhendo pais e outros cidadãos, ao mesmo tempo que se estendiam pelos bairro, envolvendo-os. Escolas são vistas como centros vivos de cultura aberta e democrática, enriquecidas e informadas por encontros sociais que os permitem ir além de sua ambígua e falsa autonomia e secular distanciamento, e que os deixam abandonar o preconceito da impressão ideológica e da doutrinação autoritária (MOSS, 2016)</p>
<p>Apresenta a abordagem chamada “Aprendizado Precoce e Aprendizagem por Questionamento” que é inspirada principalmente nas pré-escolas de Reggio Emilia. Os autores explicam que esta é uma cidade no norte da Itália quase do mesmo tamanho da cidade em que a pesquisa acontece. Neste contexto, o artigo reconhece em sua abordagem que as artes, como atos literários multimodais, são consistentes com a natureza de aprendizagem somática das crianças (dramaturgos, pintores, performers, dançarinos, cantores, percussionistas e contadores de histórias naturais); da mesma forma, as artes exploram as maneiras interconectadas de crianças pequenas explorarem e entenderem o mundo. As artes permitem que as crianças expressem pensamentos profundos e significados de alto nível sem palavras ou letras impressas (PARNELL; THALL; WOOD, 2015)</p>
<p>Apresenta a “pedagogia da escuta” inspirada na abordagem Reggiana, na qual não existe um currículo fixo. O programa surge a partir dos interesses das crianças e é desenvolvido por meio de uma negociação contínua envolvendo professores, crianças e pais. Os termos projeto e <i>progettazione</i> são usados para descrever as investigações de pequenos grupos e de longo prazo. Os tópicos para projetos podem vir de professores ou das crianças. A ênfase é colocada em fornecer às crianças a mais ampla gama de materiais e meios de comunicação para expressar suas ideias e resultados. Se trata de uma abordagem holística do currículo e relações com os pais e a comunidade em geral (MAWSON, 2010)</p>
ÁREA: Formação de professores
<p>Defende uma abordagem que possibilite a construção de uma “gramática pedagógica” que afirma que no cotidiano da educação infantil está a subversão da ordem linear e previsível, típica das pedagogias transmissivas. Daí a importância da constituição de uma pedagogia mais atenta aos acontecimentos extraordinários, que mantenha viva as perguntas dos adultos para que possam estar interessados em escutar a complexidade das relações entre todos os elementos que entram em jogo em um contexto como o da escola. Ou seja, uma gramática pedagógica que vê no adulto a possibilidade de transformar esse percurso em uma longa e bonita jornada a ser percorrida de mãos dadas, como alguém que acompanha, acolhe, cuida, compartilha e impulsiona a experiência de vida do outro (FOCHI; FOCESI; PIVA, 2016)</p>

QUADRO 10 – CONCEPÇÃO DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
(continuação)

ÁREA: Formação de professores
<p>Defende uma abordagem que promove as habilidades de observação e documentação dos professores, pois isto é fundamental para seu trabalho como profissionais reflexivos com crianças pequenas, bem como para a preparação de professores. No entanto, as habilidades de observação e documentação são complexas e difíceis de adquirir e requerem estudo, prática e refinamento. Os professores precisam entender as atitudes, motivos e interesses da criança por meio do estudo da criança, conhecendo-a, a fim de desenvolver e organizar o assunto com base nos atributos pessoais de cada uma delas. Essa tradição hoje está incorporada ao trabalho de educadores da primeira infância que se identificam com a abordagem de projeto, currículo emergente e pesquisa-ação do professor (EDWARDS et al., 2018)</p>
ÁREA: Relatos sobre documentação pedagógica
<p>Apresenta o trabalho pedagógico sob as lentes da autonomia e autodeterminação do aluno, por meio de uma postura pedagógica que permite a busca de indagações em direções que interessem e envolvam a criança. A teoria da autodeterminação baseia-se na noção de que os humanos são inerentemente ativos, intrinsecamente motivados e orientados para o desenvolvimento natural por meio de processos integrativos. Os professores devem apoiar esses traços de aprendizagem inerentes, em vez de suprimi-los. Apoiar os processos de aprendizagem inerentes aos alunos inclui: apoiar os sentimentos de competência, fornecendo oportunidades para desafios enfrentados com sucesso; apoiar um senso de autonomia, fornecendo e apoiando escolhas; e, fomentando um sentimento de pertença a um grupo social ou sala de aula. Isto converge com a abordagem baseada nos princípios de Reggio Emilia, que considera as crianças como arquitetos capazes de suas jornadas de aprendizagem; o papel do aluno foi (re) posicionado como belo, poderoso, competente, criativo, curioso e cheio de potencialidades e desejos ambiciosos. Por ter sido lançada na cidade de Reggio Emilia, essa pedagogia progressiva e filosofia subjacente é conhecida como a abordagem de Reggio. Sua perspectiva distinta centrada na criança oferece oportunidade para os educadores (re)considerarem seus relacionamentos com seus alunos e de seus papéis como facilitadores da aprendizagem, bem como a importância de observar o aluno interagindo em relação ao seu ambiente de aprendizagem como o terceiro professor (HIVES; STEELE; SCOTT, 2016)</p>
<p>Revela que as instituições estudadas atribuem pouca importância à documentação pedagógica e reduzem o trabalho de documentação ao mínimo. Para eles, a documentação pedagógica é uma medida necessária, que realizam sem questionar para cumprir as exigências do órgão financiador. A documentação pedagógica é entendida como um 'add-on'. No trabalho pedagógico do dia-a-dia a documentação desempenha um papel secundário e muitas vezes é negligenciada. As explicações para a baixa importância da documentação pedagógica costumam ser uma mistura de justificativa e política e incluem os vários problemas enfrentados pelo estabelecimento, por exemplo, altas taxas de baixa por doença e rotatividade do corpo docente, baixa escolaridade, falta de interesse e falta de domínio da língua alemã dos pais, dificuldades financeiras e processos de reestruturação organizacional. Há também justificativas intrínsecas: a documentação como uma atividade amplamente administrativa é vista como uma competição pelo tempo da equipe com o trabalho pedagógico real com as crianças. A documentação é vista como uma atividade complementar que retira recursos e atenção da interação com as crianças, revelando uma abordagem pedagógica focada no professor que não assume a criança como protagonista da aprendizagem (KNAUF, 2015)</p>
<p>Ser professor de bebês é refletir sobre a beleza que é o conhecimento e o quanto ele pode transformar a realidade e construir opiniões, sabendo que a educação infantil, principalmente a educação do bebê, não é só "cuidar", a troca de fraldas não é apenas um ato de higiene, dar uma refeição para ela não é só alimentar uma criança que ainda não é independente para fazê-lo. É preciso a valorização deste educador, pois sua responsabilidade é imensa. Escolher trabalhar na educação é conviver com as pessoas, crianças, bebês e gerações, sabendo que nunca serão iguais. Mudam, se recriam e afetam aos professores, que devem tentar acompanhar tais transformações. Nessa perspectiva, ser educador infantil é inserir-se em uma abordagem que reconheça as diferenças entre as crianças, que lhes respeite e dê condições de garantir seus próprios direitos de igualdade de condições de acesso e permanência na escola (CONTE; HABOWSKI; SANTOS, 2019)</p>

QUADRO 10 – CONCEPÇÃO DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
(conclusão)

ÁREA: Relatos sobre documentação pedagógica
Explica sua abordagem pedagógica, na qual, no centro infantil, os educadores trabalham com um atelierista (professor de atelier de arte) e um pedagogo (facilitador pedagógico). Ambos os papéis são centrais para o ensino de filosofia de Reggio Emilia. Os autores explicam que os princípios filosóficos das escolas Reggio Emilia os inspiram em seu pensamento. No entanto, relatam procurar não imitar, mas sim ser firmes em seus esforços para falar e agir com autenticidade. Existem muitas identidades e ritmos que estão em constante circulação, às vezes se misturando e outras vezes colidindo. Materiais e objetos como madeira, papel e argila também são participantes ativos. Os participantes da pesquisa estão em constante parceria com esses objetos, pois eles se tornam uma extensão de suas vozes e de seus corpos. Esses objetos viajam com professores e crianças à medida que criam, constroem e desconstróem ideias juntos. Entende-se o currículo como um emaranhado de tempo, lugar, corpos, materiais e muito mais. O currículo não está situado fora da criança, mas os dois se enredam, (re) agem e se transformam (ARGENT, 2014)
ÁREA: Análise de documentação pedagógica
Relata que o interesse de profissionais e acadêmicos da primeira infância em exemplos de modelos pedagógicos na Itália e na Escandinávia tem sido influentes em impulsionar a motivação de maior participação de crianças pequenas. Esses avanços, por sua vez, também influenciaram a política educacional inglesa e permitiram, se não exigindo, que os profissionais desenvolvessem abordagens mais participativas para a prática, no entanto, este processo ainda está em construção (BATH, 2012)
Os autores afirmam que fortalecer a participação das crianças é uma meta importante das instituições pedagógicas, e que isso se aplica tanto a escolas quanto a centros de EI, pois devem ser encaradas como o criadouro de uma cultura democrática em uma sociedade democraticamente constituída: a ideia é que as crianças devem aprender, desde o início, a defender seus interesses e assumir responsabilidades (ANETTE; PRAMILING, 2014)
Defende que, se nos inserirmos em uma abordagem pedagógica na qual aceitarmos que todas as pessoas, incluindo crianças em idade pré-escolar, têm necessidades, o cuidado se relaciona de forma respeitosa com as crianças como "seres" em contraste com as crianças como "devires" que é estimado no conceito de aprendizagem. Nesse sentido, o cuidado está subordinado à aprendizagem. No entanto, o que se observa é que o currículo acomoda uma tensão entre os interesses pedagógicos, de fornecer qualidade, como resultado de processos socialmente situados e propósitos administrativos em que a qualidade é definida pelos níveis de alcance das metas (LÖFGREN, 2016)
Afirma que na abordagem de Reggio Emilia, a documentação é definida como uma atitude em relação ao ensino e à aprendizagem, um hábito mental orientado para explorar as experiências educacionais das crianças e adultos e reconstruir seu significado em uma narrativa, o que constitui e define a própria abordagem. Assim, o uso da documentação melhora a capacidade dos profissionais de ouvir, compreender e valorizar as reflexões e preocupações emergentes de crianças pequenas. Este novo entendimento permite que os profissionais ofereçam novas oportunidades para um maior desenvolvimento da reflexão infantil. O uso de documentação por profissionais é considerado um componente importante da qualidade de instituições de EI pela maioria dos sistemas de avaliação usados na Itália (PICCHIO; DI GIANDOMENICO; MUSATTI, 2014)

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Para nossa tese, é essencial entender como a documentação pedagógica acontece no cenário mundial e quais concepções para ela são apresentadas em cada estudo, para que possamos compreender como se dão os processos avaliativos na EI no contexto internacional. Para tal, o QUADRO 11 sumaria os achados dos artigos selecionados sobre essa temática, divididos nas áreas de estudo supracitadas.

QUADRO 11 – CONCEPÇÃO SOBRE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
(continua)

ÁREA: Abordagem de Reggio Emilia
<p>Tratou a questão da avaliação, por meio da evolução de uma condição que passou a ser denominada 'documentação pedagógica', que é definida como uma forma de trabalho que reúne uma série de questões: o compromisso com a democracia e a ampla participação, "as cem linguagens da criança" com as suas múltiplas formas de expressão e o valor atribuído à (rigorosa) subjetividade e incerteza. A documentação pedagógica torna os processos de aprendizagem e as práticas educacionais visíveis ao ser documentada de várias maneiras (por meio de notas, fotografias, vídeos, gravações, criações artísticas infantis ou outras, etc.) para que possam ser compartilhadas, discutidas, refletidas, interpretadas e, se necessário, avaliadas - sempre em relação com outras pessoas. Pode e envolve todos - crianças, professores, auxiliares, famílias, administradores e outros cidadãos - e dá a possibilidade de discutir e dialogar "com todos" e de basear essas discussões em coisas reais e concretas (MOSS, 2016)</p>
<p>Afirma que o professor precisa se posicionar como um pesquisador, documentando as relações e interações das crianças com as pessoas, ideias e materiais em sala de aula. A documentação pedagógica pode ser vista como uma forma de defesa de seus alunos em escolas onde as crianças eram vistas apenas através das lentes estreitas das expectativas curriculares (PARNELL; THALL; WOOD, 2015)</p>
<p>Revela que a documentação pedagógica é vista como parte integrante dos processos de aprendizagem e ensino nos centros de educação infantil. É utilizada não apenas para traçar o curso de um projeto, mas também como ferramenta de reflexão e planejamento envolvendo professores, crianças e pais (MAWSON, 2010)</p>
ÁREA: Formação de professores
<p>Define como sendo fundamental para a realização de uma documentação pedagógica de qualidade, poder contar com um espaço que seja um lugar legítimo para o debate ampliado e de confronto a respeito das práticas educativas, pois por meio dos registros é que se pode despertar no adulto a sua capacidade para ver criticamente a pedagogia latente nas escolas, reveladas por aquilo que está em curso no cotidiano da instituição. Também, compreender e interpretar as atuações das crianças para, então, saber planejar e projetar a continuidade do seu próprio fazer enquanto professor. Além disso, a documentação pedagógica é encarada como uma forma de produzir conhecimento sobre a educação infantil, a partir da oportunidade de aprender a olhar as experiências das crianças na escola e evidenciar o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade. Com frequência, a documentação pedagógica é compreendida como sinônimo de portfólios, sequências fotográficas, pareceres, avaliação ou, simplesmente, como compilação de registros. Ao contrário destas ideias que circulam, os autores deste estudo reconhecem a abordagem da documentação pedagógica como algo muito além disto, ela é uma abordagem curricular que envolve o engendramento de concepções, escolhas teóricas e de uma postura prática que coloca a criança no centro do projeto educativo (FOCHI; FOCESI; PIVA, 2016)</p>
<p>Assume a visão de Carla Rinaldi, que diz que a documentação precisa ser vista como um traço visível e um procedimento que apoia a aprendizagem e o ensino, tornando-os recíprocos porque são visíveis e compartilháveis. Desta forma, os processos devem ser observados com intenção, registrados, organizados, analisados, interpretados e, acima de tudo, respeitados e sustentados. Os traços visíveis de observação incluem qualquer tipo de gravação, como anotações anedóticas manuscritas, desenhos, gravações e transcrições e fotografia. Eles são coletados para que possam ser estudados e interpretados e, em seguida, geralmente arranjados e preparados para serem exibidos para o benefício das próprias crianças, famílias e um público mais amplo. O objetivo do processo de documentação é observar e interpretar o processo de aprendizagem e projetar e planejar as próximas etapas (EDWARDS et al., 2018)</p>

QUADRO 11 – CONCEPÇÃO SOBRE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
(continuação)

ÁREA: Relatos sobre documentação pedagógica
<p>Explica que a aprendizagem profissional através da lente de Reggio envolve educadores documentando suas observações dos alunos enquanto eles aprendem, coletando conjuntos de dados que contam a história de momentos de aprendizagem de indivíduos em relacionamento com os outros e seu ambiente. Os conjuntos de dados podem incluir fotos, vídeos, transcrições de áudio e artefatos de alunos. Neste contexto, os autores trazem que os educadores, potencialmente em colaboração com seus alunos, selecionam as imagens que tornam a história visível e exibem os dados visualmente, na maioria das vezes na forma de cartazes, usando fotos, trechos de transcrição de dados de áudio e vídeo e artefatos, com o propósito de mais discussão, análise e reflexão com e entre alunos e educadores. Neste sentido, a documentação pedagógica é o termo usado para englobar a coleta, exibição e análise de dados qualitativos e quantitativos para tornar o pensamento e a aprendizagem visíveis (HIVES; STEELE; SCOTT, 2016)</p>
<p>Afirma que a documentação pedagógica dos processos educacionais é uma preocupação importante da educação infantil. Seu objetivo é tornar o aprendizado visível e estimular a discussão entre educadores e pais. No discurso acadêmico, entretanto, a documentação pedagógica está sujeita a interpretações divergentes: enquanto alguns autores a veem como uma prática que apoia os processos de aprendizagem das crianças, nos moldes de uma 'pedagogia da escuta', outros a consideram uma ferramenta para a avaliação do desenvolvimento de habilidades (KNAUF, 2015)</p>
<p>A documentação pedagógica por meio das “mini-histórias” são apresentadas como breves relatos imagéticos sobre o saber fazer dos bebês na inter-relação com outros companheiros habilitados a usar a linguagem e a agir em relação com o mundo, nas suas relações interpessoais recíprocas, de forma que compartilhar esses registros é uma forma de produzir conhecimento sobre os bebês, por meio de narrar a imagem de uma criança que é, faz, age e tem curiosidade de ser e se relacionar com o mundo. A ideia da documentação pedagógica com crianças é defendida por diversos autores como crucial para estreitar as conexões interculturais com a infância como uma postura ética que leve em consideração as potencialidades das crianças, aumentando sua visibilidade e compreensão no diálogo interpessoal. A documentação pedagógica tem o poder de dar voz às crianças, estando relacionada com a ética de um encontro (CONTE; HABOWSKI; SANTOS, 2019)</p>
<p>Relatou como fez a documentação da experiência realizada com as crianças, por meio de fotos e relatos, sobre: “Traços deixados para trás: crianças desejam ficar descalças”; “A importância das botas: objetos com significado” e “Ocultação e revelação: Encontros de Papier Mâché” (ARGENT, 2014), não se aprofundando no sentido e significado presente no conceito e prática de documentação pedagógica</p>
ÁREA: Análise de documentação pedagógica
<p>O objetivo da documentação deve ser permitir a cooperação comunicativa de adultos e crianças, em vez de fornecer declarações sobre o progresso das crianças que alimentam os ‘discursos de qualidade na primeira infância’. Há a necessidade de descentralizar as práticas do professor, e visibilizar a voz da criança e dos pais, que pode ser capturada em um formato de história de aprendizagem e, assim, integrada em um conjunto de dados que informa o que pode acontecer a seguir, em termos de atividades de planejamento e experiências para a criança (BATH, 2012)</p>
<p>A documentação se tornou um processo pedagógico central na educação infantil, pois possibilita um melhor apoio individual das crianças, uma melhor compreensão das experiências de grupo e a valorização do trabalho infantil. Além disso, a documentação dos processos de aprendizagem das crianças pode tornar visível o trabalho pedagógico dos educadores e oferecer a perspectiva de 'crescimento profissional e comunicação para adultos'. Em particular, publicações que estabelecem um vínculo com a pedagogia Reggio, ou cujos autores vêm do contexto de Reggio Emilia, descrevem extensas experiências positivas com documentação e destacam sua influência benéfica na aprendizagem das crianças. No entanto, a implementação sistemática da documentação é muitas vezes difícil: os problemas mencionados são o tempo e o esforço envolvidos, a quantidade frequentemente esmagadora de dados e as altas demandas colocadas sobre os profissionais, que devem trabalhar simultaneamente com as crianças e documentar este trabalho (ANETTE; PRAMILING, 2014)</p>

QUADRO 11 – CONCEPÇÃO SOBRE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
(conclusão)

ÁREA: Análise de documentação pedagógica
<p>Afirma que a documentação não é novidade na profissão do professor de EI. Mudanças no contexto, no entanto, incluindo requisitos de visibilidade resultantes de maior controle governamental e mercantilização, trazem novas dimensões com implicações para a profissão de professor de EI. Mas um relativo silêncio sobre o “cuidado” na conversa dos professores sobre a documentação indica que as demandas sobre a própria documentação pedagógica tendem a minimizar tais aspectos da profissão docente, que são tão importantes, pois o cuidar e o educar são inseparáveis (LÖFGREN, 2016)</p>
<p>Defende que o uso de documentação pedagógica é um elemento de qualificação dos serviços de educação e cuidados na primeira infância, e uma parte importante da prática profissional de educação infantil italiana. Uma característica importante da documentação pedagógica é que ela não se destina a levar em consideração a aquisição de conhecimentos ou competências pelas crianças. Esta característica distingue dos procedimentos de documentação realizados em séries superiores de escolaridade, nos quais os profissionais se concentram nas realizações de aprendizagem dos alunos. A documentação pedagógica nos primeiros anos tem como objetivo principal tornar os processos de aprendizagem das crianças visíveis durante sua participação em atividades diárias. Portanto, geralmente é definido como documentação de processo. A documentação pedagógica é realizada por uma variedade de meios: painéis de exibição com fotos sobre atividades, interações ou mesmo emoções específicas das crianças, e vídeos ou relatórios escritos que registram eventos especiais, atividades ou episódios significativos na vida das crianças. Assim, a documentação constitui um canal privilegiado de comunicação sobre as atividades da educação infantil dirigido a todas as partes interessadas (crianças, suas famílias, profissionais e comunidade local) de forma a promover o seu envolvimento e participação. O site sobre o qual o artigo aborda, que é uma forma de documentação pedagógica, é dirigido às famílias das crianças principalmente para que elas saibam sobre as atividades e o comportamento de seus filhos no ambiente escolar. No entanto, também visa valorizar as atividades passadas de formas que sejam visíveis para as crianças e, por meio dessas memórias, apoiar as futuras elaborações das crianças (PICCHIO; DI GIANDOMENICO; MUSATTI, 2014)</p>

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Para finalizar a revisão sistemática, o QUADRO 12 apresenta os resultados de cada um dos estudos elencados anteriormente, de acordo com seus objetivos de pesquisa.

QUADRO 12 – RESULTADOS OBTIDOS PELOS ESTUDOS REVISADOS

(continua)

ÁREA: Abordagem de Reggio Emilia
<p>Obteve como resultado da revisão de literatura realizada, a conclusão de que Malaguzzi e as escolas de Reggio Emilia não oferecem, segundo a visão do autor, um projeto ou abordagem que possa ser copiado e aplicado em outro lugar. Como qualquer projeto educacional, é específico ao contexto. Mas os valores que essas escolas adotaram e as ideias e práticas pedagógicas que desenvolveram podem estimular o pensamento e a ação de outras pessoas e contribuir para processos co-construtivos de concepção e construção de projetos (MOSS, 2016)</p>
<p>Concluiu que, após a investigação e por meio da documentação, percebeu-se que as crianças ficam fascinadas com a maneira como seus corpos se movem; elas fazem conexões consigo mesmas e com o mundo ao seu redor por meio do movimento. O movimento é uma linguagem que as crianças podem usar para se expressar sem usar palavras. As crianças da classe de Tara exalaram confiança quando demonstraram como se moviam. Conforme Tara focava sua atenção nos "movimentos" dos alunos e se perguntava sobre o que as crianças estavam aprendendo e expressando, as crianças também ficaram mais interessadas nesta atividade. Parece que, segundo os autores, quando se abre um ponto de investigação ou questionamento sobre as coisas que se faz na sala de aula, as próprias crianças parecem pegar isso como um ponto de entrada para suas próprias investigações e demonstram admiração. As perguntas das crianças são sempre muito mais profundas e ricas do que nós, com nossas limitadas formas lineares de pensar, poderíamos imaginar. Para Tara, bem como para os outros educadores, esta investigação desenvolveu uma compreensão mais profunda de sua própria prática de ensino, um conhecimento mais profundo dos alunos em suas salas de aula e uma maior valorização do poder da investigação, da documentação pedagógica e da Abordagem de Reggio Emilia. O processo de documentar a aprendizagem das crianças levou a uma compreensão mais profunda dessa aprendizagem, o que permite uma visão da própria prática de avaliação, que deve estar voltada para a aprendizagem. Essa compreensão profunda de seus alunos e seus interesses e desejos, levou a um maior desempenho das crianças em suas atividades escolares (PARNELL; THALL; WOOD, 2015)</p>
<p>Se concentrou em como as influências de Reggio Emilia foram interpretadas na prática em um ambiente de educação infantil na Nova Zelândia, e embora o alto grau de direção do professor pareça estar mais alinhado à abordagem de projeto dos Estados Unidos, do que com o processo de <i>progettazione</i> de Reggio Emilia, uma série de práticas pedagógicas parecem ter alinhamento com as práticas de Reggio. Há uma forte parceria com as famílias e a comunidade em geral, desenvolvida ao longo de vários anos e em diferentes projetos. A ênfase na documentação do grupo de aprendizagem é altamente visível, e aumenta esta parceria e é baseada nas práticas de documentação pedagógica de Reggio. Há um número crescente de educadores da educação infantil da Nova Zelândia que estão trabalhando para encontrar maneiras de interpretar as práticas de Reggio Emilia de uma maneira autêntica em seu próprio contexto particular. O estudo de caso descrito neste artigo mostrou algumas das possibilidades e alguns dos desafios da implementação de um currículo inspirado em Reggio (MAWSON, 2010)</p>
ÁREA: Formação de professores
<p>Concluiu que a documentação pedagógica, além de sublinhar a importância das atividades cotidianas, demarca uma crença em relação ao campo da pedagogia, como possibilidade de transformação do contexto diante da construção e vias de formação contextuais (FOCHI; FOCESI; PIVA, 2016)</p>
<p>Possibilitou ampliar a compreensão do processo subjacente de tornar a aprendizagem visível, conforme informado por americanos e outros países formadores de professores. Embora o estudo seja limitado porque nenhum resultado é oferecido para comparar quantitativos pré e pós-exposição à rubrica, o modelo elaborado permite a construção de um conjunto de perguntas na esperança de contribuir para o avanço da documentação e a prática reflexiva de educadores de professores, treinadores e supervisores - aqueles no campo que estão lutando com o mesmo tipo de problemas de treinamento e mentoria que acontecem no cotidiano de suas práticas profissionais (EDWARDS et al., 2018)</p>

QUADRO 12 – RESULTADOS OBTIDOS PELOS ESTUDOS REVISADOS

(continuação)

ÁREA: Relatos sobre documentação pedagógica
<p>Concluiu que uma história de aprendizagem, como um artefato de documentação pedagógica, permite que os educadores reflitam com intenção sobre um momento de aprendizagem, para estudá-lo e aprofundar sua compreensão dos pontos fortes e da perspectiva de cada aluno, à medida que teorizam para compreender seu mundo. Cada história é única para o contexto do momento que está sendo documentado; relacionamentos são revelados - o relacionamento do aluno com seu ambiente, com outras pessoas envolvidas na aprendizagem e com o documentador como aluno e professor. À medida que o educador escuta e percebe as nuances sutis e os momentos poderosos de aprendizagem individual para o aluno, a singularidade de seus dons é percebida. A partir do projeto “E4E”, os autores relataram que a prática da documentação e a cocriação de histórias de aprendizagem incentivou a reflexão individual e colaborativa (HIVES; STEELE; SCOTT, 2016)</p>
<p>Afirma que a documentação pedagógica é vista principalmente como uma ferramenta de avaliação na Alemanha, sendo estas as formas de documentação: Portfólios: são geralmente pastas criadas para cada criança, nas quais o trabalho da criança, fotos de atividades, músicas e histórias favoritas são coletadas. As histórias de aprendizagem são frequentemente mencionadas como um componente particularmente importante. Em muitos casos, eles têm como objetivo facilitar a transição para o local subsequente de aprendizagem. Displays de parede: assumem a forma de pôsteres nos quais fotos, imagens e textos explicativos são combinados. Estes retratam eventos especiais (por exemplo, excursões) e situações típicas no decorrer do dia (por exemplo, horas das refeições) ou projetos de longo prazo. Trabalho criativo com papel, tecido, argila e outros materiais: Desempenha um papel importante. Os objetos assim criados (quadros, esculturas, construções, etc.) são frequentemente apresentados ao “público” (ou seja, às outras crianças, educadores e pais) por meio de pequenas exposições. Às vezes, o trabalho é simplesmente apresentado por ser pendurado ou exibido; às vezes as apresentações são mais elaboradas, com comentários e fotos do processo criativo (KNAUF, 2015)</p>
<p>Traz como resultado que, ao debater sobre as mini-histórias como espaço de jogo, há a construção de uma “pedagogia das imagens culturais” e há a apropriação de sentido das diferentes linguagens produzidas nas interações infantis. Os registros visibilizam as intercomunicações e os vínculos formativos para a criação de conhecimentos das crianças e para a elaboração da documentação pedagógica. As mini-histórias carregam marcas de diferentes ações performatizadas por imagens, apoiando as relações no círculo dos participantes e materializando formas de agir no mundo (CONTE; HABOWSKI; SANTOS, 2019)</p>
<p>Afirma que reconhecer as tensões, complexidades e rituais que emergem em um espaço coletivo permite aos educadores cavar fundo na cultura das salas de aula. Por meio desse processo, ultrapassa-se o “familiar” e começamos a olhar entre os sujeitos para reconhecer a beleza e o ritmo do ritual e a formação e mudança que ocorre quando materiais, humanos, objetos e tempo se entrelaçam. A interconexão dos gestos corporais, os movimentos dos materiais e o poder expressivo dos objetos eliciam uma compreensão profunda de que, no espaço das crianças, o currículo é uma experiência corporificada e está embutido em objetos cotidianos que possuem um significado distinto para crianças (ARGENT, 2014)</p>
ÁREA: Análise de documentação pedagógica
<p>Traz a seguinte pergunta: Como podemos conseguir uma pedagogia que envolva as crianças na documentação? E conclui que a resposta envolve uma abordagem da pedagogia que inclui a construção contínua de conhecimento por todos os participantes do processo. Isso deve ser realizado em meio à aceitação da incerteza e da importância de perspectivas diferentes e simultâneas. Nesse clima, tanto os pedagogos (adultos) quanto as crianças têm que trabalhar juntos na documentação da aprendizagem e desenvolver formas cada vez mais variadas e expressivas de comunicação, assim como pensa Rinaldi quando afirma que a documentação é este processo que é dialético, baseada em vínculos afetivos e também poéticos; não apenas acompanha o processo de construção do conhecimento, mas em certo sentido o impregna (BATH, 2012)</p>

QUADRO 12 – RESULTADOS OBTIDOS PELOS ESTUDOS REVISADOS

(conclusão)

ÁREA: Análise de documentação pedagógica
Traz a seguinte pergunta: Como podemos conseguir uma pedagogia que envolva as crianças na documentação? E conclui que a resposta envolve uma abordagem da pedagogia que inclui a construção contínua de conhecimento por todos os participantes do processo. Isso deve ser realizado em meio à aceitação da incerteza e da importância de perspectivas diferentes e simultâneas. Nesse clima, tanto os pedagogos (adultos) quanto as crianças têm que trabalhar juntos na documentação da aprendizagem e desenvolver formas cada vez mais variadas e expressivas de comunicação, assim como pensa Rinaldi quando afirma que a documentação é este processo que é dialético, baseada em vínculos afetivos e também poéticos; não apenas acompanha o processo de construção do conhecimento, mas em certo sentido o impregna (BATH, 2012)
Mostra que três formas de documentação predominam: portfólios, painéis de documentação e apresentações de trabalhos infantis. Torna-se claro que as oportunidades de participação dependem do tipo de procedimento de documentação utilizado. A participação é de menor relevância nas práticas de documentação na maioria dos centros de EI analisados. Apenas alguns centros envolvem crianças extensivamente na documentação e a incluem em seu trabalho diário. Se em alguma das instituições de educação infantil estudadas a participação faz parte das práticas de documentação, uma 'pedagogia da escuta' concebida pela abordagem de Reggio pode ser encontrada (ANETTE; PRAMILING, 2014)
Os resultados mostram que as poucas referências feitas pelos professores às narrativas de cuidado são narrativas subordinadas à aprendizagem. Uma conclusão importante é que as narrativas de cuidado estão em um processo de se tornar um "silêncio barulhento", o que influencia o profissionalismo dos professores, bem como molda nossa sociedade comum (LÖFGREN, 2016)
Concluiu que o uso de documentação garantiu uma base comum para ancorar a discussão entre as partes interessadas em questões concretas, bem como para tornar os julgamentos transparentes para todos. O resultado final desta discussão também está documentado e constitui a base para um planejamento futuro e melhoria da qualidade do serviço prestado pela educação infantil (PICCHIO; DI GIANDOMENICO; MUSATTI, 2014)

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Acreditamos que esta revisão explicitou o que buscávamos, que era compreender melhor como se insere na prática uma documentação pedagógica com raízes progressistas. Entendemos que ela dá voz às crianças e as coloca no centro da aprendizagem. As crianças não estão submissas ao planejamento do professor, mas planejam junto em um ambiente no qual todos participam das propostas. Nesse sentido o professor, toda a escola e seus espaços, os funcionários, as crianças e a comunidade precisam ser atuantes e comprometidos, ter um senso de responsabilidade – mas, principalmente, as crianças precisam ser respeitadas, pois o espaço da EI só existe em função delas. Desde muito cedo a criança é um ser capaz de ter iniciativa, expressar sentimentos, gostos, dramas, desejos, dores; é capaz de pensar, agir e se relacionar com o mundo. Dessa forma, as crianças constroem suas identidades sociais, produzem conhecimento e investigam em todos os momentos, expressando suas descobertas cotidianas por meio de gestos ou linguagem oral (CONTE; HABOWSKI; SANTOS, 2019). Avaliar um ser com tais características

demanda que a lógica avaliativa seja um processo constante, não separada da elaboração da documentação ou dos momentos de vivência com as crianças. A avaliação acontece na escuta incessante do que as crianças expressam, como afirmam Fochi, Focesi e Piva (2016):

Escutar as crianças, escutar os companheiros de trabalho, escutar as famílias é um princípio ético da documentação pedagógica. Não é possível imaginar esta abordagem curricular na solidão, ela está situada na abertura ao diálogo, ao confronto, à participação. Daí sua função em envolver as famílias e outros profissionais da escola nas experiências de aprendizagem das crianças. (FOCHI; FOCESI; PIVA, 2016, p.168).

A escuta às crianças estende-se a todos os participantes da prática pedagógica; não se trata de uma escolha, mas sim de um “princípio ético”, conforme citado acima. Ao propormos o RISRD-El intencionamos que os professores percebam que não estão sozinhos, mas que, além das práticas que realizam em sala, existem outros profissionais que atuam em parceria com eles, de maneira colaborativa. Embora cada um provenha de uma área diferente, mas todos com o imenso desejo de que as crianças cresçam da maneira mais bela, completa, respeitosa e feliz possível. O campo da pedagogia tem esse poder e responsabilidade, de transformar futuros. Por isso, em nossa revisão, pudemos reforçar a importância que atribuímos a uma prática pedagógica comprometida e bem documentada:

A produção e análise dos documentos recolhidos apoiam as competências reflexivas dos profissionais e, o mais importante, os processos de discussão e partilha entre eles. Na verdade, a documentação não é uma mera coleção de dados e materiais, mas também inclui sua análise e interpretação por profissionais. A análise das atividades e eventos documentados estimula os profissionais a identificar as motivações e os resultados de sua prática e os torna conscientes do seu próprio desempenho educativo. Tudo isso ocorre dentro de uma estrutura de discussão colegiada, onde novos conhecimentos sobre os processos cognitivos e de socialização das crianças podem ser compartilhados e novas práticas podem ser planejadas [...] a fim de promover a discussão e o conhecimento sobre os cuidados e a educação na primeira infância (*livre tradução*). (PICCHIO; DI GIANDOMENICO; MUSATTI, 2014, p. 138).

A documentação pedagógica proporciona um ciclo de análise e interpretação, reflexão e redirecionamento do planejamento. Possibilita ao profissional se enxergar enquanto mediador de práticas educativas e identificar o que as crianças anseiam. Ela é o coração de uma abordagem pedagógica centrada na criança.

A abordagem de Reggio Emilia foi escolhida para nortear esta revisão e constituir o pano de fundo do estudo e inspiração para caminhos e práticas pedagógicas em função do grande impacto que ela gerou no município de Curitiba, sendo vastamente estudada e por ter alicerçado muitos avanços na EI dessa cidade; no entanto, sabe-se que outras abordagens também são válidas e necessitam ser conhecidas e trazidas à tona para que com elas possamos aprender.

Uma delas é a abordagem de San Miniato, no coração da Toscana, também na Itália. Ela também se inspirou nas ideias de Loris Malaguzzi e foi baseada e sistematizada na Pedagogia da Escuta, que foi citada na presente revisão sistemática. Em um artigo do jornal “Carta Capital” de 2014, a jornalista Thaís Paiva resume que nesse modelo as crianças também são tidas como protagonistas de seu processo educativo, e as disciplinas formais dão lugar a atividades pedagógicas desenvolvidas por meio de projetos, que não partem dos professores ou outras autoridades, mas das ideias e intenções das próprias crianças, que os desenvolvem por meio de diferentes linguagens. Em outras palavras, prioriza-se os processos de aprendizagem próprios das crianças, desconectados da ânsia precoce de instruir. No artigo, a pesquisadora Valéria Gonçalves Andreeto relaciona as abordagens de San Miniato e Reggio Emilia:

O que ambas as cidades possuem em comum é o foco na criança. Nesse sentido, podemos entender a perspectiva de Malaguzzi quando fala que a criança é sujeito do seu próprio conhecimento. Ela nasce com grandes recursos e um enorme potencial que não cessa de nos surpreender, dotada de ferramentas para construir seus processos de pensamento, suas ideias, suas perguntas e respostas. (PAIVA, 2014, não paginado).

Nesse sentido, nos enche de esperança saber que existem abordagens pedagógicas que se nos inspiram a seguir o caminho de uma educação que conceba a escola como um espaço público, local de encontro e interação entre os cidadãos, que não irá ditar modelos, mas sim apresentar elementos que devem ser considerados em qualquer contexto para que a qualidade se constitua, considerando a criança e suas necessidades no centro desse processo.

A educação contemporânea significa um desafio para a formação dos professores, no entendimento dos avanços e retrocessos nas políticas públicas de formação, tanto nas formações de cursos iniciais quanto na formação continuada. Antes, prevalecia a visão centralizadora e transmissora do século passado, e, na atualidade, a formação exige do professor novas competências para a compreensão de novas habilidades e novas abordagens em sua prática. A abordagem de San Miniato/Itália, para a educação da infância, busca um entendimento de uma educação que seja compartilhada nas relações entre os grupos sociais, a comunidade e todos os atores sociais da creche. Portanto, o destaque da abordagem é diferenciado de vários municípios da Itália, que buscam ainda uma política pública que reconheça a *crian.ca* como ponto principal do currículo, de um sujeito ativo e competente, e que busca uma formação dos professores que ainda percorrem um currículo escolarizado em maior parte da Itália. Dentro desse contexto, além compreensão de um currículo para a infância que valoriza a criança em sua integralidade como sujeito protagonista, a formação dos professores da infância caminha para a compreensão de mudanças e de novas abordagens educacionais. (SILVA, 2020, p. 45).

O respeito ao protagonismo da criança é possível se as práticas pedagógicas estiverem intrinsecamente ligadas à formação continuada dos profissionais que as acolhem, que estarão em constante contato com a comunidade na qual o espaço da IEI esteja inserido e que poderão demonstrar para com ela o compromisso ético de documentar o que é praticado e compartilhar com as crianças, demais professores, famílias e membros do entorno.

Diante do cenário internacional relatado no que concerne às práticas de documentação pedagógica em diversos contextos, buscamos situar a base curricular na qual a EI brasileira está inserida, e na qual, a ela emaranhada, nossos registros são documentados e visibilizam a escuta das vozes que ecoam nas instituições de Educação Infantil da cidade na qual esta pesquisa se realiza, Curitiba-PR, apresentando especificamente os campos de experiências nos quais o RISRD-EI elaborado nesta tese se embasou.

3.3.2 Base Nacional Comum Curricular e os campos de experiências

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é definida como um documento normativo que elenca o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é balizar a qualidade da educação no país por meio de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento ao qual todos os alunos têm direito (BRASIL, 2017). Sendo um documento normativo, todas as instituições que trabalham com educação no Brasil estão sujeitas às diretrizes que ele indica.

Muitas etapas constituíram historicamente a construção desse material ao qual temos acesso atualmente. A FIGURA 10 ilustra esse processo.

FIGURA 10 - HISTÓRICO DE DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO

	<p>É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem</p>
	<p>É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica</p>
	<p>É instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio</p>
	<p>Entre 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação</p>
	<p>A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010 é lançado o documento</p>
	<p>A Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais</p>
	<p>A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</p>
	<p>Entre 19 e 23 de novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular</p>
	<p>Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada</p>
	<p>Em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada</p>
	<p>De 23 de junho a 10 de agosto/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários</p>
	<p>Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira</p>

FONTE: Elaborado a partir de Brasil (2017).

Podemos perceber que esse documento é resultado de um processo de constante discussão e modificação. Desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que previa uma Base Nacional Comum Curricular com objetivos mais voltados para os conteúdos, até o ano de 2018, no qual importantes reflexões acerca da criança e da função da EI foram aprofundadas sendo permeadas já pelo documento da BNCC em sua segunda versão, precisamos reconhecer que houve uma evolução imensa, principalmente ao nos darmos conta da busca atual por uma educação que coloque a criança como protagonista de sua aprendizagem, ao invés de ser simplesmente aquele ser que recebe o que lhe é transmitido, sendo que neste contexto a educação era extremamente conteudista. As crianças são detentoras de direitos de aprendizagem e devem ter a oportunidade de aprender sobre quais são as suas habilidades para exercitar ao máximo seu potencial, com o auxílio do professor que medeia e facilita essa aprendizagem.

A Base deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. O documento está estruturado em: - **Textos introdutórios** (geral, por etapa e por área); - **Competências gerais** que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica; - **Competências específicas** de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares; - **Direitos de Aprendizagem** ou **Habilidades** relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio. (BRASIL, 2017, não paginado).

Foi sobre os direitos de aprendizagem ou habilidades voltadas para a etapa da educação infantil que nos debruçamos para compreender como esse documento poderia nos auxiliar a identificar SRD que demandassem ações mais específicas. De acordo com a BNCC, é possível identificá-los a partir da observação e avaliação das crianças, que se dá por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos). Ao evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, não há intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”; antes, trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças, levando em consideração diferenças de ritmo na

aprendizagem e no desenvolvimento das crianças para o planejamento da prática pedagógica (BRASIL, 2017).

Nesse contexto propomos uma nova tecnologia que intenciona amparar os profissionais da EI no processo avaliativo e no posterior planejamento da prática pedagógica, como forma de revelar de maneira clara SRD. Para tal, dentre os cinco campos de experiências descritos na BNCC, focalizamos três: “eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos” e “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Tal escolha se deu em função de que os objetivos propostos para esses campos possibilitam observar questões que se relacionam aos primeiros SRD, bem como ao autismo, em bebês e crianças bem pequenas – como relações de interação social e comunicação, autocuidado com o corpo e seu uso para brincadeiras, relatar experiências e se interessar por histórias e brincadeiras de faz-de-conta, dentre outros aspectos.

Em relação ao campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, a BNCC ressalta:

[...] é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2017, não paginado).

Consideramos esse campo importante para ser avaliado no que diz respeito aos SRD, pois aborda diretamente as relações interpessoais, a subjetividade e a construção da identidade. Esse campo é primordial para que a criança compreenda a necessidade de respeito ao próprio corpo e dos demais. Também permeia toda a questão da constituição social da criança, pois ampara o desenvolvimento do sentimento de pertencer ao grupo que estabelece no espaço da escola, com o qual ela se encontra e interage diariamente.

Por meio das práticas que o professor oportuniza, a criança pode se perceber como ativa no processo educativo, sendo convidada a tomar decisões nos projetos da

instituição. Nesse processo ela tem um espaço legitimado para expressar suas opiniões, desenvolver sua autoestima, dizer o que quer fazer, ouvir o que os outros querem, aprender a lutar por suas ideias e a respeitar a dos outros, bem como também aprender a respeitar todas as diferenças que vão transparecendo nesse cenário. Acreditamos que por meio do RISRD-EI o professor será convidado a repensar seu papel de mediador, para que consiga proporcionar situações que estimulem o desenvolvimento da criticidade e interação em meio às diferenças.

Selecionamos o campo “corpo, gestos e movimentos” para com ele trabalhar os seguintes elementos:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2017, não paginado).

Qualificar o olhar do professor para esse campo com vistas à identificação de SRD em momento oportuno se justifica em função de que, por meio das mais diversas linguagens, como o teatro, brincadeiras, danças, etc., o corpo é o destaque das aprendizagens das crianças. O corpo é o instrumento por meio do qual as crianças fazem descobertas sensoriais, interagindo com os outros e com o espaço social. Por meio dos gestos é que as crianças realizam a experiência de testar seus limites e até onde seu potencial pode as levar. Por isso, é necessário perceber como as crianças estão fazendo uso do corpo em busca dessas experiências e como estão expressando as linguagens.

O último campo no qual nos embasamos para a construção do roteiro de

observação, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, pode ser definido nos seguintes termos:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, não paginado).

A essência da EI não consiste mais em ser um “curso preparatório” para o Ensino Fundamental, no qual as crianças precisam, de maneira mecânica, ser alfabetizadas e estar aptas ao “ensino de verdade”. Na EI a criança precisa ter a oportunidade de ampliar suas formas de comunicação e ser exposta a situações nas quais sua imaginação, pensamento crítico e abstrato sejam provocados. É primordial que o professor saiba observar como a criança expressa seus sentimentos e vivências para que possa conhecer mais sobre a linguagem individual de cada uma e para que essa linguagem seja legitimada e desenvolvida. A leitura, escrita, desenho e escuta, dentre outras práticas inerentes a esse campo, acontecem diariamente na rotina da EI e permitem ao professor traçar suas intencionalidades em um processo no qual as crianças são participantes.

Nesse contexto não se pode aceitar que a voz de um impere sobre a do outro,

não há espaço para práticas excludentes. Para o planejamento de práticas inclusivas, o professor precisa conhecer as crianças com as quais está trabalhando; por isso, buscamos de maneira sistemática produções que revelassem quais instrumentos de observação são utilizados internacionalmente na EI.

3.3.3 Instrumentos de observação para a Educação Infantil: uma revisão sistemática

Ao trabalhar no campo da EI, há de se ter sensibilidade e delicadeza para observar os pequenos dessa faixa etária; essa observação pode estar direcionada para as mais diversas áreas, assim como os artigos integrantes da revisão sistemática irão expor. A análise dos estudos revelou que tais áreas estão relacionadas com a estrutura física dos espaços da EI e impactam as formas de brincar e aprender das crianças. A observação pode, também, se referir às crianças que possuem limitações devido a alguma deficiência, como surdez ou cegueira; crianças que possuam alguma síndrome, como a Síndrome de Down, também são foco, assim como crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social. As próprias relações entre as crianças, em casos de *bullying*, por exemplo, também são estudadas e observadas. Em todos os casos é preciso olhar com atenção para essas situações, dando a mesma importância que para aquelas crianças que apresentam características do TEA, por exemplo. Enfim, o olhar avaliativo do professor deve visar identificar aspectos que possam sugerir SRD em determinada área e que influenciem diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Uma avaliação eficaz pode transformar práticas educativas para que caminhem em uma direção inclusiva.

Nesse sentido, é importante nos instrumentalizarmos para uma observação competente:

Observation systems are increasingly used around the world for a variety of purposes; 2 critical purposes are to understand and to improve teaching. As observation systems differ considerably, individuals must decide what observation system to use. But the field does not have a common specification of an observation system, nor does it have systematic ways of thinking about how observation systems are similar and different. (BELL et al., 2018, p. 1).²³

²³ Livre tradução nossa: “ Os sistemas de observação são cada vez mais utilizados em todo o mundo para diversos fins, mas dois propósitos críticos são o de entender e o de melhorar o ensino. Como os sistemas de observação diferem consideravelmente, os indivíduos devem decidir qual sistema de observação usar, no entanto, o campo não tem uma especificação comum de um sistema de

Diante da necessidade de avaliar determinada realidade, cabe aos indivíduos escolher ou elaborar um instrumento de observação que responda às perguntas suscitadas. No processo de construção é importante ter certeza de que o instrumento de avaliação ele não seja um simples protocolo, que é somente uma folha de papel com categorias ou rubricas que não conduzirão à reorganização do planejamento do professor, pois uma ferramenta de observação é somente o início do planejamento. No entanto, ainda falta nas instituições de EI uma observação qualificada para avaliar e intervir de maneira eficaz no percurso do desenvolvimento de cada uma das crianças, tão diferentes entre si.

Na maioria das vezes, o processo ensinar-aprender está centrado na psicologia do desenvolvimento, que afirma que todos os alunos são iguais, passam pelos mesmos estágios. Este conceito retira a dimensão cultural, aquela que faz parte da construção do indivíduo. O aluno apresenta um processo de desenvolvimento que é a soma do sujeito histórico, do sujeito social e do sujeito particular, o que resulta no sujeito concreto. (CAMARGO, 2004, p. 186).

O ambiente da EI deve ter um olhar criterioso para o sujeito concreto, considerando-o de maneira individual, em uma perspectiva histórico-cultural, tratando a criança como a soma dos sujeitos histórico, social e particular. Esse olhar considera a importância de os professores trabalharem com segurança nos papéis que exercem, estando competentemente instrumentalizados. Para tal, os docentes precisam entender que cada criança tem as suas características, que resultam do meio social no qual conviveram até chegarem às IEI, bem como de suas histórias de vida e condições específicas, como a existência de determinada deficiência, por exemplo. Essas características têm impacto direto na forma como a criança vai se desenvolver, pois, assim como Vigotski (2012) afirma, as formas de caráter ou graus de capacidade da pessoa geram uma série de dificuldades e deficiências em sua adaptação social, atividade e comportamento (VIGOTSKI, 2012), e isso tudo deve ser considerado no planejamento de intervenções educativas.

É importante repensar as maneiras de observar o desenvolvimento das crianças no espaço escolar pois elas o frequentam diariamente e crescem nesse espaço; por isso, precisam ser vistas nele, da maneira como muitas vezes não foram

observação, nem maneiras sistemáticas de pensar sobre como os sistemas de observação são semelhantes e diferentes.”

percebidas nem em suas próprias casas. A dependência de ambientes formais de assistência à infância aumentou significativamente nos últimos anos; as creches estão cheias de crianças diferentes e únicas, fenômeno atribuído ao aumento da participação materna na força de trabalho e à crescente disponibilidade de instalações pré-escolares (STORY et al., 2006). Nesse cenário, em que o tempo que as famílias passam com as crianças é menor, o olhar da EI deve ser mais abrangente.

De acordo com Moen et al. (2019), os relacionamentos com adultos na primeira infância podem atuar como fonte de apoio e adaptação ou contribuir para riscos e disfunções; a relação aluno-professor, particularmente, fornece às crianças uma base para a adaptação ao ambiente social da escola. A natureza e a qualidade do relacionamento inicial entre a criança e o professor exercem um impacto significativo no aprendizado e no desenvolvimento da criança e têm efeitos duradouros nas transições para as séries iniciais do Ensino Fundamental (MOEN et al., 2019). Essa relação deve ser permeada por um ambiente no qual o professor exerça influência positiva sobre a criança, bem como esteja capacitado para reconhecer quais práticas melhor atenderão às necessidades de cada criança. É importante que o professor tenha em mente que o bem-estar social, emocional, físico e espiritual de uma criança é influenciado durante o tempo que passa na creche, longe de seus pais e responsáveis (DYMENT; O'CONNELL, 2013).

As práticas educativas de caráter inclusivo na EI devem buscar o desenvolvimento da linguagem e comunicação das crianças. O desempenho da comunicação pode ser definido como uma pessoa transmitindo (comunicação expressiva) e recebendo mensagens verbais e não verbais (comunicação receptiva) em diferentes ambientes e permite que uma pessoa expresse desejos e necessidades, socialize-se, transmita informações e participe de uma sociedade mais ampla (DECKERS et al., 2016). Considerando esse aspecto, a avaliação do professor deve instrumentalizá-lo para que possa garantir que as crianças tenham oportunidade de vivenciar práticas que possibilitem o acesso às mais variadas linguagens.

During this time (the first 5 years), children learn important social-emotional, cognitive, and behavioral skills that set the stage for subsequent development and learning. Children's environments have a significant impact on the processes by which they gain essential skills and competencies, and are extremely important to consider as they grow and learn. (MOEN et al., 2019, p. 331).²⁴

Nesse contexto, no qual a Educação Infantil tem extrema importância nos primeiros aprendizados essenciais da vida da criança, é importante compreendermos de que forma os estudos na área de instrumentos de observação situam-se nessa etapa da vida escolar. Como forma de sustentar cientificamente a proposta desta tese, que visa elaborar tópicos de observação que possam ser utilizados como uma tecnologia para qualificar o olhar de profissionais da EI quanto à avaliação do desenvolvimento das crianças com as quais convivem, optamos por realizar a última revisão sistemática deste trabalho.

A presente revisão sistemática foi realizada no Portal de Periódicos CAPES/MEC, com acesso via Universidade Federal do Paraná, embasando-se nos seguintes descritores: “qualquer – é (exato) – *observation instrument* AND Qualquer – é (exato) – *pre-school*”. A busca visava somente artigos que tratassem da Educação Infantil e a forma como instrumentos de observação são utilizados e/ou descritos internacionalmente para avaliação de aspectos que se referem a essa etapa educacional. O processo completo de seleção dos artigos durante a revisão sistemática é descrito no APÊNDICE D.

Foram selecionados e revisados 11 artigos quanto à área de estudo, delineamento metodológico, instrumento de observação abordado e resultados obtidos. Quanto à área de estudo, todos os artigos estão inseridos no âmbito de pesquisas envolvendo a EI e algum sistema de observação, conforme descrito o QUADRO 13.

²⁴ Livre tradução nossa: “Durante os primeiros 5 anos de vida, as crianças aprendem habilidades sociais, emocionais, cognitivas e comportamentais importantes, que preparam o terreno para o desenvolvimento e aprendizado subsequentes. Os ambientes das crianças têm um impacto significativo nos processos pelos quais adquirem habilidades e competências essenciais e são extremamente importantes a considerar à medida que crescem e aprendem”.

QUADRO 13 – ÁREA DE ESTUDO NA QUAL OS ARTIGOS ESTÃO INSERIDOS

Sinais de Risco ao Desenvolvimento
O objetivo do estudo foi avaliar se o BAP (<i>Broader Autism Phenotype</i>) materno está associado à discordância entre um instrumento de triagem aplicado em uma criança em idade pré-escolar e relatado pela mãe, em comparação com um instrumento de observação clínica, feito pelo médico (RUBENSTEIN et al., 2017)
Focou na análise de crianças pré-escolares diagnosticadas precocemente com TEA por meio do M-CHAT para verificar subgrupos do autismo no qual estão inseridas (WIGGINS et al., 2012)
Examinou os sintomas do autismo entre crianças com surdez e cegueira congênita (DAMMEYER, 2017)
Focou em classificar fatores contribuintes para o desempenho da comunicação de crianças pequenas com Síndrome de Down (DECKERS et al., 2016)
Focou em avaliar o efeito das adaptações do instrumento <i>Bayley Scales</i> para crianças com baixa visão (RUITER et al., 2011)
Estrutura física
Foco na estrutura física que atende às crianças desta faixa etária. Um desses artigos voltou seu olhar para a observação do impacto da estrutura de espaços educacionais nas relações sociais e na aprendizagem das crianças (DYMENT; O'CONNELL, 2013)
Investigou a associação entre instalações de atividade física em creches (por exemplo, equipamentos de recreação) e a frequência de atividade física entre crianças pré-escolares, de 2 e 3 anos (GUBBELS; VAN KANN; JANSEN, 2012)
Relações entre crianças x professores & crianças x crianças
Examinou o impacto da relação entre o clima dentro de sala de aula e o desenvolvimento da relação aluno-professor para crianças em risco (MOEN et al., 2019)
Observou que tipo de estratégias de enfrentamento têm as crianças em situações de bullying em jardins de infância finlandeses (REPO et al., 2014)
Sistemas de observação
Descreveu o termo "sistema de observação" e apresentou uma estrutura que pode ser usada para entender como os sistemas de observação variam (BELL et al., 2018)
Objetivou desenvolver um instrumento para observar o comportamento lúdico de um grupo inteiro de crianças de educação infantil com base na gravação de vídeo com a colaboração de professores experientes e especialistas em jogo (BERKHOUT; HOEKMAN; GOORHUIS, 2012)

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Outro ponto de análise dos artigos revisados foi a abordagem metodológica das pesquisas elencadas, bem como a escolha dos instrumentos utilizados. Esses elementos são apresentados no QUADRO 14.

QUADRO 14 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO
(continua)

Delineamento metodológico e instrumentos de observação
Sinais de risco ao desenvolvimento
<p>Utilizou o instrumento <i>Study to Explore Early Development</i> (SEED), que foi escolhido por ser um estudo de caso-controle com amostra da comunidade, com o objetivo de caracterizar o fenótipo comportamental do autismo e condições comportamentais, médicas e de desenvolvimento associadas, para investigar fatores de risco genético e ambiental para TEA. Também foi utilizado neste estudo, no qual três grupos de crianças foram amostrados, o <i>Social Communication Questionnaire</i> (SCQ) que é um instrumento de triagem do autismo (RUBENSTEIN et al., 2017)</p>
<p>Utilizou a <i>Análise de Cluster</i> para realizar a partição de dados em grupos homogêneos para identificar subgrupos dentro do TEA. O instrumento foi escolhido por ser propício para gerar grupos de crianças empiricamente derivadas e homogêneas com TEA, que identifica crianças com perfis comportamentais semelhantes, com base no desempenho em medidas de avaliação clínica, visando avaliar o diagnóstico precoce realizado por meio do M-CHAT (WIGGINS et al., 2012)</p>
<p>Para examinar os sintomas do autismo entre 71 crianças com surdez e cegueira congênita, o <i>Autism Behavior Checklist</i> (ABC), que é um instrumento que contém 57 itens que abrangem cinco subescalas (facetas): <i>Sensory, Relating, Body and Object Use, Language, and Social and Self-Help</i>. Cada item é ponderado de acordo com o grau em que a característica é um sintoma de autismo. O ABC foi selecionado para este estudo por ser utilizado por Krug et al. (1980) que estudam a população surda e cega. Tanto a confiabilidade quanto a validade foram avaliadas e consideradas satisfatórias (DAMMEYER, 2017)</p>
<p>Com foco em crianças com Síndrome de Down, utilizou o instrumento <i>International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth Version</i> (ICF-CY) para realizar um estudo de caso múltiplo de seis crianças pequenas, tendo escolhido este instrumento pelo o fato de que fornece uma estrutura útil para avaliar facilitadores e barreiras nas funções, estruturas, atividades e participação das crianças, com foco nos pontos fortes individuais, que são necessários para a construção de um <i>IPCP</i> (<i>integrative profile of communication performance</i>) (DECKERS et al., 2016)</p>
<p>Foco em crianças com baixa visão, utilizou a versão original do <i>Bayley Scales of Infant Development Second Edition</i> (BSID-II), que é um instrumento bem desenvolvido, padronizado e referenciado por normas para avaliar o desenvolvimento geral de bebês de um a 42 meses. O instrumento consiste em três escalas: as escalas de classificação mental, motora e comportamental. É um instrumento amplamente utilizado para avaliar o desenvolvimento cognitivo e motor de crianças pequenas e é considerado o 'padrão ouro', por isso foi elegido para ser adaptado também para crianças de baixa visão (RUITER et al., 2011)</p>
Estrutura física
<p>Escolheu o <i>System for Observing Play and Leisure Activity in Youth</i> (SOPLAY) como instrumento de pesquisa. Este instrumento usa amostragem de tempo momentânea: durante quanto tempo as crianças estavam envolvidas em atividades lúdicas em cada espaço? Em cada pré-escola, todas as áreas-alvo foram escaneadas 40 vezes. Durante cada varredura, o número de meninos e meninas foi registrado. Os pesquisadores justificaram a escolha deste instrumento pelo fato de ele ter sido provado válido em estudos semelhantes e por ser um instrumento padrão para medir dados de macropopulação (DYMENT; O'CONNELL, 2013)</p>
<p>Utilizou o instrumento <i>Observational System for Recording Physical Activity in Children-Preschool Version</i> (OSRAC-P), em função de ser um importante instrumento de observação de níveis de atividade física em crianças de idade pré escolar. Durante as observações, o nível de atividade física foi avaliado por meio de uma versão traduzida do Sistema Observacional de Registro de Atividade Física na Versão Pré-Escolar Infantil (OSRAC-P). De acordo com o protocolo OSRAC-P, a intensidade média da atividade durante os períodos de observação (15 segundos) foi avaliada em uma escala de 1 (sedentário) a 5 (altamente ativo). Os níveis de atividade ≤ 2 foram considerados sedentários e os níveis de atividade ≥ 4 como atividade física moderada e vigorosa (APVM) (GUBBELS; VAN KANN; JANSEN, 2012)</p>

QUADRO 14 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO
(conclusão)

Relações entre crianças x professores & crianças x crianças
<p>Abordou o clima em sala de aula aplicou entrevistas com 97 professores, as quais foram administradas duas vezes durante o ano usando o <i>Student-Teacher Relationship Scale</i> (STRS). STRS é considerado ideal para este estudo pois contém 28 itens relacionados à qualidade do relacionamento do professor com crianças individuais na sala de aula. Como estratégia de observação das crianças com os professores, 267 crianças participaram das observações do clima da sala de aula. A observação foi realizada na primavera do mesmo ano usando o <i>Classroom Assessment Scoring System Pre-K</i> (CLASS-PreK) que foi escolhido por conseguir avaliar a qualidade do clima de salas de aula pré-escolares por meio de três fatores: Suporte emocional, apoio instrucional e organização da sala (MOEN et al., 2019)</p>
<p>Estudou que tipo de estratégias de enfrentamento têm as crianças em situações de bullying em jardins de infância finlandeses analisou 761 crianças de creches e pré-escolas, sendo 78 com necessidades especiais. Foram observadas por setenta professores que foram treinados. Ao todo, foram feitas 18.364 observações que fornecem uma amostra aleatória das ações das crianças das 8:00 às 12:00 na creche. O instrumento de observação permite rastrear as conexões entre as orientações das crianças, de acordo com as categorias elencadas no <i>estudo piloto de Reunamo</i> (2007) (REPO et al., 2014)</p>
Sistemas de observação
<p>Descreveu oito aspectos importantes a serem observados: <i>Clima de sala de aula seguro e estimulante; Gerenciamento de sala de aula; Envolvimento e motivação dos alunos; Explicação do assunto; Qualidade da representação do objeto; Ativação cognitiva; Avaliação para aprendizagem; Instrução diferenciada; Estratégias de aprendizagem de ensino e autorregulação do aluno</i>, e justificou que a importância da formulação de sistemas de observação se dá pelo fato de que eles incorporam a visão de uma comunidade de práticas de ensino e aprendizado de alta qualidade (BELL et al., 2018)</p>
<p>Desenvolveu um instrumento para observar o comportamento lúdico das crianças, contou com 17 observadores que se dividiram em 3 grupos para observar um total de 15 crianças. Para desenvolver este instrumento, especialistas em brincadeira selecionaram diferentes formas de brincadeira, com base em uma troca entre o comportamento de brincadeira observado empiricamente nas salas de aula e na literatura. A escolha por desenvolver um instrumento se deu em função de que, até o momento, os instrumentos existentes não são adequados para a observação de um grupo inteiro ao mesmo tempo por um observador. Portanto, um novo instrumento de observação simples e claramente estruturado teve que ser desenvolvido. O uso da gravação de vídeo facilita a captura da dinâmica de um grupo inteiro de crianças brincando (BERKHOUT; HOEKMAN; GOORHUIS, 2012)</p>

FONTE: Kot e Camargo (2021).

O último item revisado nos artigos é sumariado no QUADRO 15 e se refere aos resultados que cada estudo alcançou com a aplicação de instrumentos de observação específicos.

QUADRO 15 – RESULTADOS OBTIDOS NOS ESTUDOS

(continua)

Resultados obtidos no estudo
Sinais de risco ao desenvolvimento
<p>Trouxe como resultado, por meio dos instrumentos <i>Study to Explore Early Development</i> (SEED) e <i>Social Communication Questionnaire</i> (SCQ) que em uma amostra de crianças com diagnóstico passado de TEA ou outros DD (developmental disability or delay) não-TEA, descobriu-se que a discordância entre os instrumentos de relato materno (um questionário de triagem ou entrevista de diagnóstico) e a observação clínica eram comuns. Mães com BAP foram mais propensas a “supernotificarem”, em função de conhecerem bem os sintomas por vivenciá-los por si mesmas (RUBENSTEIN et al., 2017)</p>
<p>Apontou, por meio da Análise de Cluster, que o instrumento MCHAT traz uma visão dimensional do diagnóstico de TEAs em crianças pequenas, uma vez que as diferenças entre os subgrupos foram baseadas na gravidade dos sintomas, em vez de em diferentes perfis de sintomas. Os resultados também identificaram tipos e níveis específicos de déficit comportamental relevantes para a população infantil (WIGGINS et al., 2012)</p>
<p>Verificou que crianças com surdez e cegueira congênitas apresentavam sintomas de autismo em um nível semelhante ao de crianças com outro distúrbio do desenvolvimento que não o autismo, por exemplo, deficiência intelectual. Não foi encontrada associação entre a gravidade do comprometimento sensorial congênito e a gravidade ou o tipo de sintomas do autismo (DAMMEYER, 2017)</p>
<p>Relatou como resultado que o nível de desempenho em comunicação não pode ser simplesmente explicado exclusivamente pelo nível de intenção de comunicação, habilidades expressivas, idade mental e participação social. Embora as seis crianças do estudo compartilhem uma idade do vocabulário mental e / ou expressivo e / ou nível de intenção comunicativa, o desempenho da comunicação foi muito divergente. Todas as crianças apresentaram fatores pessoais e ambientais semelhantes, mas também únicos, que desempenham um papel no desempenho da comunicação. Sobre o método, ao usar o ICF-CY, é importante considerar que a visão unidimensional atual dos fatores ambientais como facilitadores ou barreiras pode ser uma falha do ICF-CY, pois seu impacto pode ser altamente dependente do contexto (DECKERS et al., 2016)</p>
<p>Trouxe como resultado que as adaptações foram projetadas para compensar a baixa visão, mantendo-se o mais próximo possível da versão original, para que a pontuação reflita as tabelas de normas originais. É possível que o cumprimento dessas condições produza adaptações que não sejam radicais o suficiente para revelar qualquer diferença comprovável para crianças pequenas com deficiência visual (RUITER et al., 2011)</p>
Estrutura física
<p>Concluiu que o instrumento SOPLAY mostrou ser confiável, visto que dois ou mais pesquisadores obtiveram resultados semelhantes ao avaliar a mesma situação, bem como que este instrumento analisa de maneira quantitativa, e que é um importante instrumento para posteriores análises qualitativas. O estudo também demonstrou que muitos outros fatores, além da estrutura física do playground, influenciam onde e como as crianças brincam. Os profissionais da primeira infância podem ter uma grande influência sobre onde e como as crianças estão brincando lá fora. Embora alguns funcionários vejam o tempo externo no playground tão importante quanto o tempo interno e se envolvam e interajam com as crianças, outros funcionários o consideram um momento para fazer uma pausa (para si e para as crianças) e assumem um papel principalmente de supervisão (DYMENT; O’CONNELL, 2013)</p>
<p>Concluiu que nem todas as instalações de atividades físicas, ao serem utilizadas de acordo com as escolhas das crianças, foram realmente associadas positivamente aos níveis de atividade das crianças. As descobertas atuais fornecem orientações específicas para professores sobre quais fatores eles podem melhorar no ambiente físico para facilitar a atividade física das crianças (GUBBELS; VAN KANN; JANSEN, 2012)</p>

QUADRO 15 – RESULTADOS OBTIDOS NOS ESTUDOS

(conclusão)

Relações entre crianças x professores & crianças x crianças
Revelou que os instrumentos utilizados (STRS e CLASS-Pre-K) permitiram indicar que o apoio emocional em sala de aula possibilitava que as crianças experimentassem maior proximidade no relacionamento com os professores e redução de conflitos nesta relação (MOEN et al., 2019)
Trouxe como resultado que, a partir das categorias de observação propostas por Reunamo, pode-se apontar que a educação infantil é o momento mais eficiente para ajudar as crianças a obter ferramentas para processar o bullying e proibir o desenvolvimento dos papéis de bully e vítima antes que se estabeleçam, pois elas próprias se descrevem e se vêem frequentemente como atores, não apenas vítimas (REPO et al., 2014)
Sistemas de observação
Revelou que a análise do vídeo gravado com a ajuda do instrumento de observação mostrou que a confiabilidade entre observadores era quase perfeita. O instrumento simples e claramente estruturado pode ser usado por professores ou na formação de professores. A principal vantagem da gravação de vídeo é que o material pode ser assistido repetidamente e, portanto, as observações podem ser mais precisas. Além disso, a gravação de vídeo facilita a captura de eventos fluidos e contíguos na sala de aula para ajudar a garantir uma visão mais autêntica dos comportamentos da sala de aula e a capacidade de registrar fatores contextuais (BERKHOUT; HOEKMAN; GOORHUIS, 2012)
Trouxe em sua redação a ênfase no fato de que os desenvolvedores de instrumentos de observação fazem escolhas diferentes entre os aspectos da estrutura de observação, e fica claro que essas escolhas moldam a natureza e o caráter finais do instrumento, mas não está claro que exista um melhor conjunto de decisões. Ainda, conclui que são raras pesquisas que orientam o desenvolvimento de novos protocolos de observação. Esse conhecimento seria valioso para a eficiência dos protocolos existentes e para a melhoria do ensino (BELL et al., 2018)

FONTE: Kot e Camargo (2021).

O objetivo de realizarmos esta revisão foi buscar quais instrumentos de observação vêm sendo utilizados internacionalmente para realizar pesquisas na área da Educação Infantil. Os descritores foram extremamente específicos, como forma de revelar com exatidão quais produções já foram elaboradas, bem como explicitar possíveis lacunas no que tange ao tema. Verificar que somente 11 artigos são pertinentes à temática, e que nenhum deles se prontifica a instrumentalizar profissionais da EI em específico para que qualifiquem seu olhar avaliativo quanto a poder identificar SRD, reforça a importância da elaboração de nosso roteiro de observação voltado para esse fim.

Todos os artigos revisados apresentam os instrumentos de observação como importantes aliados para revelar determinada realidade. No entanto, para observar especificamente as SRD na Educação Infantil dentro do espaço da creche, como uma forma de encaminhar quem necessita para uma intervenção terapêutica, não foi encontrado nenhum instrumento da área da Educação.

In schools, these scores are often used to provide teachers with improvement feedback or to evaluate individual teachers. In research contexts, scores are often analysed to determine how they relate to valued outcomes such as student learning, professional development effects, and many other outcomes. Although the sheets of paper with scales are very important, there is much more to observation protocol validity than constructs and scales. (BELL et al., 2018, p. 2).²⁵

A “medição” da qualidade dos processos educacionais é frequente por meio de instrumentos que quantificam determinados tópicos; contudo, como Bell (2018) reforça, há mais validade nos instrumentos de observação do que simplesmente na construção de escalas.

Em meio às diversas formas de refinar nosso olhar para as aprendizagens, dificuldades e potencialidades das crianças, não podemos perder a janela de desenvolvimento que o período da EI oferece pois, se elementos obstaculizadores do desenvolvimento forem identificados em tempo oportuno, intervenções adequadas poderão garantir oportunidades de enfrentamento. Como afirmam Moen et al. (2019), o desenvolvimento bem-sucedido de habilidades importantes na primeira infância, tais como a autorregulação, pode colocar as crianças em uma trajetória para experiências escolares e resultados de vida positivas a longo prazo; nessa perspectiva, quando as crianças experimentam fatores de risco biológicos (por exemplo, atraso no desenvolvimento, psicopatologia dos pais) e/ou ambientais (por exemplo, pobreza, exposição à violência, exposição ao estresse tóxico), pode haver efeitos deletérios no desenvolvimento de habilidades críticas (MOEN et al., 2019). Por isso, afirmamos ser tão importante a qualificação da avaliação por meio da observação e de registros na Educação Infantil.

O processo de observação das crianças precisa levar em conta vários fatores, como seu processo de desenvolvimento, como ela se constitui e se apresenta em suas ações e formas de conviver e como se elabora o seu caráter. De acordo com as ideias de Lev Vigotski (2012), a criança se constitui no meio em que vive:

²⁵ Livre tradução nossa: “Existem sistemas de pontuação que costumam ser usados para fornecer aos professores um feedback de melhoria ou para avaliar professores individualmente, e em contextos de pesquisa, as pontuações são frequentemente analisadas para determinar como elas se relacionam com resultados valiosos, como aprendizado do aluno, efeitos no desenvolvimento profissional e muitos outros resultados, no entanto, embora as folhas de papel com escalas sejam muito importantes, há muito mais validade nos instrumentos de observação do que simplesmente na construção de escalas.”

Otros investigadores estudian en el carácter [...] como se desarrolla en las diversas condiciones del ambiente social en el cual el niño debe ir elaborando su propio carácter [...]. Tienen en cuenta las orientaciones en la conducta del hombre, que no nace tanto por herencia, sino que más bien se elabora – sobre la base de los datos hereditarios – en el proceso de la educación, del desarrollo del niño, de la adaptación a uno u otro ambiente. (VIGOTSKI, 2012, p. 154).²⁶

Vigotski (1995) defende que o desenvolvimento cultural infantil somente pode ser compreendido como um processo vivo do desenvolvimento, de formação, de luta; nesse sentido, deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico (VIGOTSKI, 1995). É urgente compreender como as crianças vêm se constituindo dentro das instituições educativas que frequentam: precisamos observá-las, entendê-las e, na rotina da EI, realmente estudar as crianças, o que garantirá segurança aos profissionais que atuam junto delas para que as conheçam profundamente e tenham condições de oportunizar práticas de caráter inclusivo.

Em consonância com as premissas de Vigotski (1995), Camargo (2004) defende que está na hora de pensar uma proposta pedagógica na qual o aluno é o ator, o protagonista da sua educação, o “agente da sua aprendizagem que, mesmo no coletivo, o aluno seja o agente do processo, não apenas sujeito da razão, mas também sujeito da emoção. Só assim ele se coloca como indivíduo integral no processo de aprendizagem” (CAMARGO, 2004, p. 187).

Podemos garantir que a criança se coloque como indivíduo integral no processo de aprendizagem se pudermos observar e apontar exatamente do que ela precisa, oportunizando práticas que a acolham como sujeito da razão e da emoção, sujeito que aprende em seu próprio tempo, de sua própria forma. Tendo essa visão enquanto premissa, realizamos todas as etapas de revisão de literatura descritas até aqui, visando o aprofundamento sobre SRD e TEA, bem como as especificidades da EI e análise da BNNC. Todo esse processo possibilitou chegarmos à construção da versão preliminar do RISRD-EI.

²⁶ Livre tradução nossa: “Outros pesquisadores estudam o caráter [...], como ele se desenvolve nas várias condições do meio social em que a criança deve desenvolver o seu próprio caráter [...]. Levam em consideração as orientações do comportamento do homem, que não nasce tanto por herança, mas se elabora – com base em dados hereditários - no processo de educação, no desenvolvimento infantil, na adaptação a um ou outro ambiente”.

3.3.4 Versão preliminar do RISRD-EI para bebês e crianças bem pequenas

Conforme explicitado nas revisões sistemáticas realizadas nesta pesquisa, não foram encontrados instrumentos que tivessem sido elaborados de forma a atender as necessidades demandadas nesta proposta: necessitamos de uma ferramenta que permita aos profissionais da Educação Infantil qualificar seu olhar avaliativo, tendo como referencial teórico os objetivos de aprendizagem para bebês e crianças bem pequenas (0 meses a 1 ano e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) elencados na Base Nacional Comum Curricular Brasileira, com a especificidade de auxiliar na identificação de sinais de risco ao desenvolvimento nessa faixa etária.

O objetivo de cada um dos estudos foi descrito nas revisões sistemáticas; como nenhum deles atendeu aos critérios que visamos nesta pesquisa, partimos para a construção preliminar de um roteiro original, que posteriormente foi adequado de maneira colaborativa por profissionais da EI.

Após analisarmos a BNCC, conforme apresentado anteriormente, centramos nossos estudos focamos nos três campos selecionados: “eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos” e “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Tendo claro quais os aspectos abordados por cada um desses campos de experiência, tomamos como base para a construção de nosso roteiro os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada campo (QUADRO 2). Esses objetivos compuseram um roteiro que proporciona momentos de reflexão acerca do desenvolvimento de cada criança, pois foram compostos por núcleos que permitem pontuar itens observáveis nas ações cotidianas das crianças. O QUADRO 16 apresenta a primeira versão do RISRD-EI para bebês elaborada pelas pesquisadoras. Na sequência, o QUADRO 17 apresenta a versão do instrumento para crianças bem pequenas.

QUADRO 16 – RISRD-EI BEBÊS – PRIMEIRA VERSÃO

(continua)

ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (RISRD-EI)		
Orientações ao profissional da educação infantil: Assinalar SIM ou NÃO de acordo com sua avaliação a partir da documentação pedagógica da criança incluindo fotos, vídeos, narrativas, pareceres, portfólio, anotações com base nas observações presenciais anteriores e atuais, etc. Preencher de acordo com o comportamento cotidiano da criança, assinalando o SIM. Caso a pergunta de referência esboce uma situação que ocorreu de maneira isolada, marque NÃO.		
BEBÊS (0 meses a 1 ano e 6 meses)		
EU, O OUTRO E O NÓS		
PERCEPÇÃO DO “EU”		
Reconhece ao seu corpo em diferentes situações? (Alimentação, higiene, brincadeira, descanso... demonstrando saber que são ações específicas para ele (a))	Sim	Não
Procura se olhar no espelho?	Sim	Não
Percebe que pode imitar...		
Expressões faciais?	Sim	Não
Comportamentos?	Sim	Não
Movimentos?	Sim	Não
Possui preferência por algum (a)...		
Objeto?	Sim	Não
Brincadeira?	Sim	Não
Demonstra, utilizando gestos, balbucios, palavras, suas...		
Necessidades?	Sim	Não
Emoções?	Sim	Não
Percebe, nas brincadeiras e interações das quais participa...		
As possibilidades de seu corpo? (Procura testar suas potencialidades em diferentes situações)	Sim	Não
Os limites de seu corpo? (Às vezes até se machuca para testar até onde pode ir)	Sim	Não
PERCEPÇÃO DO “OUTRO”		
Interage com crianças da mesma faixa etária?	Sim	Não
Interage com adultos?	Sim	Não
Caso interaja, busca olhar para essas pessoas?	Sim	Não
Percebe que suas ações têm efeito nas outras pessoas?	Sim	Não
Demonstra afeto pelas outras pessoas?	Sim	Não
Demonstra preferir determinado colega ou professor?	Sim	Não
Dá sorrisos para as pessoas?	Sim	Não
Para chamar a atenção...		
Repete comportamentos?	Sim	Não
Repete sons?	Sim	Não
Faz “birra” eventualmente?	Sim	Não
Reconhece rostos familiares?	Sim	Não
Demonstra perceber alguém estranho?	Sim	Não
Tenta se acalmar sozinho? (dá um “cheirinho” na mão, chupa o dedo)	Sim	Não
PERCEPÇÃO SOCIAL		
Adapta-se ao convívio social?	Sim	Não
Gosta de brincar com outras pessoas?	Sim	Não
Chora quando a brincadeira acaba?	Sim	Não
Gosta de dar objetos para outras pessoas, como forma de brincadeira?	Sim	Não
Busca explorar o entorno? (a sala, a área externa, demonstra curiosidade quando alguém passa no corredor)	Sim	Não
Aponta para mostrar a alguém quando algo lhe interessa?	Sim	Não

QUADRO 16 – RISRD-EI BEBÊS – PRIMEIRA VERSÃO

(continuação)

“CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”		
Experimenta as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações? (De acordo com a faixa etária, mantém a cabeça elevada, ou já ergue o tronco quando está de bruços, ou já balança o corpo pra frente e pra trás na tentativa de engatinhar...)	Sim	Não
Quando alguém fala o nome de algum objeto, olha para ele?	Sim	Não
Quando alguém esconde um objeto para brincar, consegue achar?	Sim	Não
Empurra as pernas para “pular” quando os pés estão apoiados?	Sim	Não
Leva as mãos à boca?	Sim	Não
Começa a sentar-se sem apoio, se for o esperado para sua faixa etária?	Sim	Não
Fica de pé apoiado em algo?	Sim	Não
Movimenta as partes do corpo para exprimir corporalmente...		
Emoções? (Balança a cabeça quando não concorda com algo)	Sim	Não
Necessidades? (Cutuca as pessoas para chamar a atenção) e	Sim	Não
Desejos? (Aponta para algo que queira)	Sim	Não
Imita gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais?	Sim	Não
Começa a participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar? (Utiliza um copo, passa a escova no cabelo)	Sim	Não
Utiliza, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos, os movimentos de...		
Balançar um objeto pendurado?	Sim	Não
Preensão?	Sim	Não
Encaixe?	Sim	Não
Lançamento?	Sim	Não
Bate objetos, um no outro?	Sim	Não
Solta objetos sem ajuda?	Sim	Não
Coloca objetos em uma caixa?	Sim	Não
Se realiza os movimentos acima, os faz quando recebe instruções simples? (“Joga pra mim essa bola”, “Pega esse brinquedo”)	Sim	Não
“ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”		
Reconhece...		
Quando é chamado (a) por seu nome?	Sim	Não
Os nomes de pessoas com quem convive?	Sim	Não
Pessoas e rostos familiares? (Observa os rostos atentamente)	Sim	Não
Elementos das ilustrações de histórias? (Apontando-os, a pedido do professor)	Sim	Não
Demonstra interesse por...	Sim	Não
Observar as coisas ao seu redor?	Sim	Não
Por sons diferentes? (Vira a cabeça em direção aos sons)	Sim	Não
Ouvir a leitura de poemas?	Sim	Não
Apresentação de músicas?	Sim	Não
Ouvir histórias lidas ou contadas?	Sim	Não
Observar ilustrações dos livros?	Sim	Não
Observar os movimentos de leitura do professor?	Sim	Não
Manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita? (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.)?	Sim	Não
Imita as variações de entonação e gestos realizados pelos professores...		
Ao ler histórias?	Sim	Não
Ao cantar?	Sim	Não
Ao tentar dizer as palavras que você fala?	Sim	Não
Balançando a cabeça para dizer “não”?	Sim	Não
Acenando a mão para dizer “tchau”?	Sim	Não

QUADRO 16 – RISRD-EI BEBÊS – PRIMEIRA VERSÃO

(conclusão)

“ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”		
Comunica-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão...		
Chorando de maneira diferente para sinalizar suas sensações? (Dor, cansaço ou fome, por exemplo)	Sim	Não
Para mostrar se está alegre ou triste?	Sim	Não
Para responder ao afeto?	Sim	Não
Começando a balbuciar?	Sim	Não
Tentando dizer palavras? (Como “au au”, “mama” e “papa”, por exemplo)	Sim	Não
Já compreendendo o “não”?	Sim	Não
Entendendo e reagindo a pedidos simples?	Sim	Não
Brinca de...		
Faz de conta simples? (Como alimentar uma boneca)	Sim	Não
De esconder e achar? (O rosto ou um objeto)	Sim	Não
“Pisca-pisca” com os olhos?	Sim	Não

QUADRO 17 – RISRD-EI CRIANÇAS BEM PEQUENAS – PRIMEIRA VERSÃO

(continua)

ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (RISRD-EI)		
<p>Orientações ao profissional da educação infantil: Assinalar SIM ou NÃO de acordo com sua avaliação a partir da documentação pedagógica da criança incluindo fotos, vídeos, narrativas, pareceres, portfólio, anotações com base nas observações presenciais anteriores e atuais, etc.. Preencher de acordo com o comportamento cotidiano da criança, assinalando o SIM. Caso a pergunta de referência esboce uma situação que ocorreu de maneira isolada, marque NÃO.</p>		
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)		
EU, O OUTRO E O NÓS		
SOLIDARIEDADE		
Demonstra atitudes de solidariedade com crianças?	Sim	Não
Ao ver outra criança chorando...		
Se aproxima?	Sim	Não
Se afasta?	Sim	Não
Caso se aproxime, presta amparo? (Oferece algum brinquedo, tem algum gesto de carinho, busca chamar um adulto)	Sim	Não
Caso se afaste, demonstra indiferença? (Não percebe que a outra criança precisa de ajuda, não demonstra sentir a necessidade de ajudar)	Sim	Não
Demonstra atitudes de solidariedade com os funcionários da instituição na qual você trabalha?	Sim	Não
Ao ver um adulto chorando ou precisando de ajuda...		
Se aproxima?	Sim	Não
Se afasta?	Sim	Não
Caso se aproxime, presta amparo? (Oferece a ajuda apropriada, tem algum gesto de carinho, busca avisar outras pessoas)	Sim	Não
Caso se afaste, demonstra indiferença? (Não percebe que o adulto precisa de ajuda, não demonstra sentir a necessidade de ajudar)	Sim	Não
CUIDADO		
Demonstra atitudes de cuidado com outras crianças?	Sim	Não
Ao se alimentar, oferece para outra criança o que está comendo?	Sim	Não
Sinaliza para outra criança que ela necessita de cuidados de higiene? (Limpar o nariz, a boca, as mãos)	Sim	Não
Na hora da soneca, ao acordar, respeita o tempo de descanso dos colegas? (Sem fazer barulho, correr pela sala, acordar outras crianças)	Sim	Não
Estabelece contato afetivo com outras crianças?	Sim	Não
Percebe que outra criança possa estar em situação de risco?	Sim	Não
Caso perceba...		
Se aproxima para intervir? (Puxar pelo braço, remover o que oferece perigo, chamar um adulto para intervir)	Sim	Não
Ou se afasta? (Não demonstrando sentir a necessidade de intervir)	Sim	Não
Demonstra atitudes de cuidado com adultos?	Sim	Não
Na hora do lanche, se preocupa em oferecer o alimento para o professor? (Pergunta se ele vai comer, esboça para o professor que o lanche está bom)	Sim	Não
Ao notar algo diferente no professor, sinaliza que ele necessita de cuidados de higiene? (Roupa sujou, cabelo está desarrumado)	Sim	Não
Na hora do intervalo do professor, compreende que é seu momento de descanso? (Aceita ficar com outros adultos neste momento, não vai atrás do profissional de referência da sala)	Sim	Não
Estabelece contato afetivo com os adultos que trabalham na instituição educativa?	Sim	Não
Caso estabeleça, o faz com todos profissionais?	Sim	Não
Ou somente com alguns (Ou um)?	Sim	Não

QUADRO 17 – RISRD-EI CRIANÇAS BEM PEQUENAS – PRIMEIRA VERSÃO

(continuação)

IMAGEM POSITIVA DE SI		
A criança se observa no espelho?	Sim	Não
Reconhece que é ela?	Sim	Não
Nestes momentos, “interage” positivamente? (Mandando beijos, sorrindo)	Sim	Não
Caso não se observe, “despreza” a imagem? (Ignora, não reconhece como sendo ela)	Sim	Não
Verbaliza características positivas de si mesmo? (“Eu corro muito rápido”, “eu já sei fazer isso”, “isso é muito fácil”)	Sim	Não
Verbaliza características negativas de si mesmo? (“Eu sou o pior neste jogo”, “eu faço tudo errado”, “eu sou muito burro (a)”)	Sim	Não
CONFIANÇA EM SUA CAPACIDADE		
Você considera que sua criança tem uma boa autoestima?	Sim	Não
A criança pensa coisas boas sobre si? (Diante de experiências novas demonstra sentir que vai conseguir, que tem capacidade para aprender)	Sim	Não
A criança demonstra estar preparada para enfrentar dificuldades e desafios? (Diante de experiências novas não se retrai ou chora)	Sim	Não
Ela reconhece quando realiza algo bem feito ou que aprendeu coisas novas? (Demonstra estar orgulhosa do que foi capaz)	Sim	Não
COMUNICAÇÃO		
Demonstra a intenção de se comunicar com outras crianças? (Reconhece a importância de estabelecer a comunicação com os colegas)	Sim	Não
Consegue expressar suas ideias, por meio de palavras, para outras crianças?	Sim	Não
Consegue expressar suas ideias, por meio de gestos ou outras formas de comunicação, para outras crianças?	Sim	Não
Caso não consiga, estabelece outras estratégias para se comunicar? (Não desiste de se fazer entender)	Sim	Não
Demonstra a intenção de se comunicar com funcionários da instituição educativa? (Reconhece a importância de estabelecer a comunicação com os adultos)	Sim	Não
Consegue expressar suas ideias, por meio de palavras, para os funcionários da instituição educativa?	Sim	Não
Consegue expressar suas ideias, por meio de gestos ou outras formas de comunicação, para os funcionários da instituição educativa?	Sim	Não
Caso não consiga, estabelece outras estratégias para se comunicar com os adultos? (Não desiste de se fazer entender)	Sim	Não
PERCEPÇÃO DO OUTRO		
A criança percebe que as pessoas são diferentes, fisicamente?	Sim	Não
Caso tenha esta percepção...		
Por meio de palavras consegue descrever diferentes características?	Sim	Não
Por meio de outras formas de comunicação, consegue deixar claro ter a percepção destas diferentes características?	Sim	Não
Quando relata estas diferenças, o faz com respeito? (Sem dar risada, debochar, menosprezar)	Sim	Não
Caso não tenha a percepção das diferenças físicas...	Sim	Não
Consegue diferenciar as pessoas de outra forma? (Uso do nome, sua função no CMEI, se é criança ou adulto)	Sim	Não
REGRAS DE CONVÍVIO SOCIAL		
A criança compreende quais são as regras dos espaços coletivos da instituição educativa?	Sim	Não
Segue estas regras?	Sim	Não
A criança compreende quais são os combinados da sala?	Sim	Não

QUADRO 17 – RISRD-EI CRIANÇAS BEM PEQUENAS – PRIMEIRA VERSÃO

(continuação)

REGRAS DE CONVÍVIO SOCIAL			
A criança segue os combinados da sala? (Se avisar antes de ir ao banheiro for um combinado, a criança segue?)	Sim	Não	
Auxilia a manter a sala organizada?	Sim	Não	
Respeita os colegas?	Sim	Não	
Respeita os funcionários da instituição educativa?	Sim	Não	
Cuida de seus pertences?	Sim	Não	
Usa palavras como por favor, com licença, obrigado?	Sim	Não	
Espera a sua vez para falar?	Sim	Não	
Nas brincadeiras, compreende quais são as regras?	Sim	Não	
Respeita as regras das brincadeiras?	Sim	Não	
Demonstra interesse por brincar estando envolvido no desafio que as regras oferecem?	Sim	Não	
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS			
Ao se envolver em um conflito, consegue explicar o que o motivou?	Sim	Não	
Está disposto a ouvir as outras crianças envolvidas?	Sim	Não	
Age com agressividade? (Batendo ou xingando as outras crianças)	Sim	Não	
Aceita a intervenção de um adulto na tentativa de resolver o conflito?	Sim	Não	
Com intervenção de um adulto, entende que pode estar errado?	Sim	Não	
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS			
CUIDADO DE SI			
Utiliza progressivamente o potencial de seus gestos e movimentos para realizar práticas de autocuidado?	Sim	Não	
Consegue distinguir diferentes necessidades de vestimenta, de acordo com o clima?	Sim	Não	
Tem autonomia para se vestir ou tirar alguma peça de roupa?	Sim	Não	
Reconhece o potencial de seu corpo para realizar práticas de higiene? (Realiza tentativas de assoar o nariz, escovar os dentes, pentear os cabelos)	Sim	Não	
Reconhece que por meio de seus movimentos pode alimentar-se sozinho?	Sim	Não	
Consegue utilizar talheres para se alimentar?	Sim	Não	
JOGOS E BRINCADEIRAS			
Apropria-se de gestos e movimentos de sua cultura nos jogos e brincadeiras?	Sim	Não	
Nos jogos e brincadeiras, amplia progressivamente o uso de seu corpo, por meio de gestos e movimentos, para expressar-se e participar destas interações?	Sim	Não	
Desloca seu corpo no espaço (em brincadeiras e outras atividades) orientando-se por noções como...			
Frente?	Sim	Não	
Atrás?	Sim	Não	
No alto?	Sim	Não	
Embaixo?	Sim	Não	
Dentro?	Sim	Não	
Fora?	Sim	Não	
Explora formas de deslocamento no espaço, como...			
Pular?	Sim	Não	
Saltar?	Sim	Não	
Dançar?	Sim	Não	
Consegue combinar os movimentos citados acima, seguindo orientações?	Sim	Não	
HABILIDADES MANUAIS			
Desenvolve progressivamente o controle para desenhar?	Sim	Não	
Desenvolve progressivamente o controle para pintar?	Sim	Não	
Desenvolve progressivamente o controle para rasgar?	Sim	Não	
Desenvolve progressivamente o controle para folhear?	Sim	Não	

QUADRO 17 – RISRD-EI CRIANÇAS BEM PEQUENAS – PRIMEIRA VERSÃO

(continuação)

HABILIDADES MANUAIS		
Desenvolve progressivamente o controle para colar?	Sim	Não
Desenvolve progressivamente o controle para recortar?	Sim	Não
Desenvolve progressivamente o controle para pinçar?	Sim	Não
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO		
ESTABELECEENDO PRÁTICAS COMUNICATIVAS		
Reconhece o diálogo com outras crianças como sendo uma forma de expressar seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões?	Sim	Não
Consegue dialogar com outras crianças?	Sim	Não
Reconhece o diálogo com os funcionários da instituição educativa como sendo uma forma de expressar seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões?	Sim	Não
Consegue dialogar com os funcionários da instituição educativa?	Sim	Não
A criança consegue relatar experiências e fatos ocorridos dentro e fora do CMEI?	Sim	Não
Consegue relatar histórias ouvidas?	Sim	Não
Consegue relatar filmes ou peças teatrais às quais teve acesso?	Sim	Não
AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO LITERÁRIO		
A criança identifica diferentes sons? (Quando se trata de algum instrumento musical, rádio ligado, pessoas falando, crianças correndo no corredor, carros passando na rua, talheres batendo no refeitório)	Sim	Não
Ela consegue criar diferentes sons? (Por meio da voz, do corpo ou utilizando objetos)	Sim	Não
A criança reconhece diferentes sons em cantigas de roda e textos poéticos? (Percebe que há algo diferente, como um som de uma palavra que não reconhece: <i>Poti, poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica-pau pau pau?</i>)	Sim	Não
Reconhece diferentes rimas em cantigas de roda e textos poéticos? (<i>Cai, cai, balão, cai, cai, balão</i> <i>Aqui na minha mão</i> <i>Não cai, não, não cai, não, não cai, não</i> <i>Cai na rua do Sabão</i>)	Sim	Não
Reconhece diferentes aliterações? (<i>Chove chuva, chove sem parar</i>)	Sim	Não
Demonstra interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias?	Sim	Não
Demonstra interesse e atenção ao ouvir a leitura de outros textos? (Rotina do dia, listas de compras, receitas culinárias, propagandas, reportagens, anedotas, bilhetes, etc.)	Sim	Não
Nas práticas de leitura, consegue diferenciar a escrita das ilustrações?	Sim	Não
Com orientação do professor, consegue acompanhar a direção da leitura? (De cima para baixo, da esquerda para a direita)	Sim	Não
Consegue formular perguntas com base nas leituras de histórias que ouviu? (Identificando cenários, personagens e principais acontecimentos)	Sim	Não
Consegue responder perguntas com base nas leituras de histórias que ouviu? (Identificando cenários, personagens e principais acontecimentos)	Sim	Não
A partir de imagens ou temas sugeridos, consegue criar histórias oralmente? (Percebe-se que a criança está em um processo criativo ao falar sozinha, soltando a imaginação e utilizando a memória e a linguagem)	Sim	Não
Consegue contar oralmente as histórias que criou? (Dando sentido para a história, com um início, meio e fim)	Sim	Não

QUADRO 17 – RISRD-EI CRIANÇAS BEM PEQUENAS – PRIMEIRA VERSÃO
(conclusão)

CONTATO COM DIFERENTES MATERIAIS		
Demonstra interesse em manusear diferentes portadores textuais? (Jornais, revistas, gibis, livros)	Sim	Não
Demonstra reconhecer seus usos sociais?	Sim	Não
Demonstra interesse em observar e/ou manipular diferentes textos, que contenham diversos gêneros textuais? (Parlendas, histórias de aventuras, tirinhas, cartazes da sala, cardápios, notícias etc.)	Sim	Não
Participa de situações de escuta da leitura destes diversos gêneros textuais, com atenção?	Sim	Não
Busca manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar?	Sim	Não
Busca manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para traçar letras?	Sim	Não
Busca manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para fazer outros sinais gráficos?	Sim	Não

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES POR MEIO DE SUAS CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO, DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo em mãos a versão preliminar do RISRD-EI, demos início à etapa de coleta de dados, seguindo os passos descritos no Capítulo 2. Enviamos por *e-mail* aos participantes previamente selecionados as duas versões do RISRD-EI (um roteiro para observação de bebês e outro para observação de crianças bem pequenas). Também foi enviado o arquivo intitulado “Colaboração dos Participantes” (APÊNDICE A), com a entrevista *online* e a solicitação de sugestões para aprimoramento do roteiro, orientando que os elementos que desejassem inserir, modificar ou retirar fossem descritos.

Os sete profissionais participantes analisaram os roteiros e preencheram a devolutiva com suas colaborações, bem como com as respostas para a entrevista *online*. Após a aplicação dos instrumentos para coleta de dados, demos seguimento aos procedimentos de análise de dados. Dispomos as informações em séries diferentes, de acordo com a escrita de cada uma das participantes; nesse processo, fomos criando categorias nas quais os posicionamentos se encaixavam e possuíam relações uns com os outros e os relacionamos com a literatura. Em seguida dispusemos as informações em ordem cronológica, o que nesta coleta de dados se configura em um recorte único no tempo.

Iniciamos realizando a leitura flutuante das respostas. Após a primeira leitura, elaboramos o QUADRO 18, que apresenta os pseudônimos escolhidos pelos participantes, o tempo de experiência na Educação Infantil ao longo da carreira e se possuem especialização em Educação Especial ou não:

QUADRO 18 – PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pseudônimo	Tempo de experiência na Educação Infantil	Especialização em Educação Especial
Liz	15 anos	Não
Mfc	20 anos	Não
Marimar	24 anos	Não
Ale	24 anos	Não/ Em Psicopedagogia
Dafdm	15 anos	Sim
Tatiana	12 anos	Não / Em Psicopedagogia
Sf	12 anos	Sim

FONTE: Kot e Camargo (2021).

As profissionais participantes foram sete mulheres que, como mostra o QUADRO 16, possuem uma longa experiência na EI, de 12 a 24 anos de atuação nessa área, tanto em IEI públicas quanto privadas do município de Curitiba. Somente Dafdm e Sf possuem especialização em Educação Especial, o que, conforme exposto no tópico “Perspectivas para análise da educação inclusiva”, ainda constitui um diferencial formativo, pois com frequência é somente por meio desse curso que os professores passam a se apropriar de conceitos voltados para a inclusão que podem subsidiá-lo a identificar SRD e delinear contextos de aprendizagem que atendam às necessidades específicas de cada criança.

Ale e Tatiana relatam ser especialistas em Psicopedagogia, que é um curso que busca integrar várias áreas do conhecimento para estudar de forma aprofundada a aprendizagem do ser humano, o que subsidia grandemente aos profissionais em suas práticas avaliativas. Essa formação contribui para a inclusão da PcD e de crianças com necessidades educacionais especiais, usando a multidisciplinaridade como seu modelo de ação, pois este profissional atuará de forma a “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 1).

Liz, Mfc e Marimar não possuem especialização; no entanto, suas experiências profissionais na área da EI são de 15, 20 e 24 anos. Sabe-se que a prática pedagógica cotidiana do professor exige algumas ações que muitas vezes não são aprendidas pelos professores na sua formação, seja ela inicial ou continuada, e nem nos currículos impostos pela instituição escolar, mas porvêm dos saberes que são

[...] produzidos e apropriados ao longo de sua história de vida, no “chão” da escola, em sua prática pedagógica diária, nas relações entre os professores, entre estes e as crianças, entre os docentes, a escola e sua organização e entre os professores e os seus próprios saberes. (ALMEIDA, 2010, p. 1).

Almeida (2010) também ressalta que esses saberes são classificados por diversos autores (BORGES, 1998; TARDIF, 2007; PIMENTA, 2002) como saberes da experiência, ou seja, saberes advindos da intervenção pedagógica do professor na IEI em suas turmas, na organização do trabalho pedagógico e em sua própria história ao longo de sua vida. Almeida (2010) ainda enfatiza o que é citado por Tardif (2007, apud ALMEIDA, 2010) sobre esses saberes, ao dizer que eles “não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (p. 48- 49), mas são provenientes da experiência prática. Além da formação inicial e das especializações, que são extremamente válidas, é a atuação de longo tempo no campo docente que conferiu a *expertise* às participantes desta pesquisa.

Para entender as concepções das participantes, consideradas especialistas da área da Educação, sobre aspectos referentes à inclusão, fizemos três perguntas diretas: qual a sua concepção de inclusão? Em sua opinião, quais pontos são considerados “facilitadores” para que a inclusão ocorra? E quais pontos dificultam esse processo?

Com relação às **concepções sobre a inclusão**, a participante Sf afirma:

A inclusão deve basear-se no princípio da equidade visto que as crianças com deficiências e/ou transtornos ou sinais de alerta para, apresentam especificidades e necessidades diferenciadas para o seu desenvolvimento. Incluir não se trata de somente inserir nos espaços/ ambientes e grupos, mas sim atender estas crianças de forma que possam participar deste processo ativamente e adequadamente. (Sf)

Sf de maneira segura nos alerta para algo que é recorrente nas IEI: simplesmente permitir que as crianças frequentem um espaço sem adaptação de práticas que possibilitem participação ativa e adequada não é uma inclusão real: trata-se do conceito de integração, no qual há necessidade de modificar a criança com necessidades educacionais especiais, de maneira que esta possa vir a se identificar com os demais cidadãos, para então poder ser inserida a convivência igualitária em sociedade. Nesse sentido, Hamze (2021) relata que o conceito de integração localiza no sujeito o foco da mudança e também as reais dificuldades encontradas no processo

de busca de “normalização” da PcD. Nessa acepção não se considera que as diferenças na realidade não se aniquilam, mas devem ser administradas no convívio social, pois ser diferente não é razão para determinar a inferioridade enquanto ser humano e ser social (HAMZE, 2021).

Tendo em mente essa definição conceitual da diferença entre inclusão e integração, nos deparamos com a concepção de inclusão de Dafdm:

Reconhecer o outro como semelhante a você, promovendo a integração e o respeito pelas diferenças. (Dafdm)

Esse relato revela que, por mais experientes que sejam os profissionais participantes – no caso de Dafdm, com 15 anos de experiência na área da EI e formação em Educação Especial –, ainda assim a área da Educação esbarra em situações que revelam incoerências conceituais que podem também culminar em práticas desalinhadas com o real conceito de inclusão social, trazendo à tona fragilidades nesse processo. No entanto, a noção de indissociabilidade do respeito às diferenças com a concepção de inclusão se faz presente, o que nos leva a concluir que há compreensão de que uma educação inclusiva não busca acabar com as diferenças, mas sim respeitá-las e acolhê-las.

A palavra “todos” (todas) para se referir à educação inclusiva apareceu nas seguintes concepções das participantes:

Sendo a escola um espaço democrático, que deve estar aberto e preparado para receber **todos** os alunos, a inclusão neste período é fundamental, pois é nesta fase que criança iniciará a socialização. (Liz)

Todos somos seres com especificidades, então a inclusão deve ser realizada com **todos**. (Mfc)

Conhecer e praticar ações que oportunizem os direitos de aprendizagem a **todos**, proporcionando experiências qualitativas. (Marimar)

Inclusão significa possibilitar acesso a **todas** as crianças, em suas especificidades a espaços e processos de aprendizagem e desenvolvimento. (Ale)

Certamente a inclusão é um processo no qual “todos” devem estar inseridos. De acordo com o posicionamento de Liz a respeito de a escola ser um espaço democrático, a participação de todos os funcionários que fazem parte desse espaço

é o caminho para assegurar que essa modalidade de gestão aconteça, uma vez que possibilita o

[...] envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar, além de proporcionar um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorecer uma aproximação maior entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2004, p. 79).

Esse aspecto indubitavelmente impacta as práticas colaborativas, que buscam o planejamento de estratégias que garantam a inclusão.

Mfc, Marimar e Ale ressaltaram um aspecto extremamente importante no processo de inclusão, que é o fato de que todos têm suas especificidades. De acordo com Lopes (2016), cada criança tem as suas características, talentos e interesses únicos; enquanto alguns dominam diferentes linguagens e são apaixonados por histórias, outros preferem desafios matemáticos e projetos de ciências, por exemplo. No entanto, cada uma dessas crianças tem uma trajetória de vida singular, com diferentes condições sociais, emocionais, físicas e intelectuais, que não é atendida por escolas que usam métodos padronizados de ensino (LOPES, 2016).

Marimar traz à discussão a questão de que a inclusão implica em “oportunizar experiências qualitativas”; ou seja, não focalizar a quantidade de atividades e conteúdos, mas respeitar o tempo da criança para processar e significar aquilo que lhe foi oportunizado. O trabalho precisa ser imbuído de sentido para cada criança que se apropria de novos conhecimentos que a impulsionarão ao desenvolvimento, e desta forma, poderemos nos deparar com o fato de que os “direitos de aprendizagem” estarão sendo garantidos.

O posicionamento de Ale deixa transparecer que somente a integração não é o suficiente: é preciso possibilitar o acesso para além dos espaços, chegando ao ponto crucial de planejamento eficaz, almejando “processos de aprendizagem e desenvolvimento” que atendam a todas as crianças.

Desafiadora, preocupante, necessária! A inclusão pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças. Mais do que isso é necessário pensar, repensar sobre a importância das estratégias para que o processo desse atendimento personalizado, aconteça de forma a atender as necessidades de cada aluno. (Tatiana)

A resposta de Tatiana resume os sentimentos que os profissionais experienciam nesse processo, pois pessoas engajadas com a proposta inclusiva, embora saibam que ela é necessária em nossa sociedade, certamente sentem-se “preocupadas” diante de cada nova situação que se apresenta. No caso de crianças com TEA, por exemplo, de fato este processo é “desafiador”, visto que devido às características peculiares, que variam de criança para criança, seus processos de aprendizagem requerem adaptações que confrontam os tradicionais métodos de ensino, já que impõem desafios aos professores e superação de barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum (DUTRA, 2008). Por isso é preciso agir conforme declara Tatiana: precisamos “pensar e repensar” para assumir estratégias que “valorizem as diferenças” e garantam a “igualdade de oportunidades”.

Ao serem questionadas sobre **quais pontos julgavam poder facilitar o processo de inclusão**, o que se evidenciou em suas percepções foram as práticas colaborativas e O apoio entre todos os envolvidos, como pais, comunidade e escola:

Organização dos espaços e também, que gestores, professores e equipe pedagógica precisam estar engajados e preparados para oferecer todo o suporte que as crianças necessitem. Também se faz necessário preparar os professores, pois é importante entender as características de cada deficiência, para que saibam identificá-las e criar um programa adequado de ensino. União entre pais e escola. Investimento público na educação. Salas multifuncionais ou salas de apoio. Investimentos e formação continuada de professores e de toda rede de apoio das escolas. (Liz)

Formação de Professores, rede de apoio terapêutica para criança e família e, caso se fizer necessário, profissional de apoio para a Criança. (Ale)

Toda escola estar orientada para o atendimento a esses alunos! Desde a recepção, inspetoria, secretaria, professores, Coordenação. A escola reconhecer seus desafios/suas fragilidades, pois cada aluno que recebemos possui necessidades especiais específicas, sendo laudado ou não e junto à equipe encontrar estratégias para um atendimento inclusivo! Adaptação curricular para cada necessidade/ elaboração do PEI. (Tatiana)

Para que a inclusão ocorra de forma positiva precisamos ter uma rede de apoio (família, unidade educacional, saúde) colaborativa que possa avaliar as necessidades da criança e se envolver dentro de sua atuação para que possam ser atendidas. Pois quando não há um consenso ou a rede de apoio é falha haverão lacunas que poderão fragilizar este processo ou sobrecarregar e não contribuir para o desenvolvimento desta. (Sf)

Além disso, a **organização dos espaços** também foi citada como um ponto facilitador para que a inclusão aconteça; afinal, tanto o espaço físico quanto o “espaço”, o lugar, o pertencimento, precisam ser garantidos. Com relação ao espaço

físico, questões de acessibilidade podem configurar condições concretas para o acesso e permanência das crianças nas IEI e levá-las a situações de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Kraemer e Thoma (2018) dão luz à importância da acessibilidade para as PcD na política de inclusão escolar, que é compreendida como um atributo do ambiente que garante que todos convivam de forma independente, com segurança e autonomia, nos espaços, mobiliários e equipamentos abertos ao público ou de uso público. As autoras explicam que a acessibilidade, de acordo com a Lei nº 13.146, diz respeito à possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na zona rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015 apud KRAEMER; THOMA, 2018), o que inclui os espaços escolares. No âmbito da EI esse espaço tem um valor inestimável, pois é parte integrante da ação pedagógica:

A forma como planejamos e organizamos os espaços coletivos de educação e cuidado dos bebês não é neutra, pois expõe uma intenção pedagógica e, ao mesmo tempo, pode nos revelar as concepções dos adultos sobre os bebês e as crianças bem pequenas. Assim, é fundamental a criação de contextos que possibilitem a acolhida, o desafio, a exploração, a participação e a expressão de crianças e adultos, partilhando e comungando o mesmo espaço. (SIMIANO, 2018, p. 172).

Garantir esse cenário favorável demanda uma condição citada por Liz, que é a necessidade de “investimento público”, que entendemos como a luta por políticas públicas que acolham as fragilidades do sistema escolar e trabalhem em prol daquilo que lhes seja solicitado. Essa luta acontece, por exemplo, quando determinada criança precisa de um “profissional de apoio”, como citado por Ale. Esse tipo de recurso humano, denominado como Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE), é descrito por Lopes (2018) da seguinte forma:

Ainda sem função e atribuições bem definidas, sem perfil profissional específico e condições de trabalho desconhecidas, a figura desses PAIE, relativamente recente nas políticas de escolarização, tem-se tornado cada vez mais frequente e conflituosa nos contextos escolares. [...] esse personagem pode constituir um apoio importante para viabilizar o processo de inclusão escolar de estudantes que requerem esse tipo de apoio, mas que pode ser também usado como mecanismo de barateamento e simplificação do sistema de apoio. (LOPES, 2018, p. 9).

Quando Lopes (2018) se refere ao “barateamento e simplificação do sistema de apoio”, o que se observa no cotidiano das IEI é a contratação de estagiários, profissionais que ainda não tem a formação básica plena para exercer integralmente seus papéis de viabilizar o processo de inclusão escolar, o que reforça quão mandatário é o investimento público voltado à promoção de práticas inclusivas. No entanto, para um professor com várias crianças em sua turma que recebe uma nova criança com necessidades que demandariam toda a sua atenção e energia ao longo do período, o profissional de apoio constitui um grande aliado. O que se constata é que ele vai se “formando” no cotidiano, nas práticas que experiencia e na convivência com todas as crianças e com o contexto no qual a IEI está inserida.

Sobre a formação dos profissionais, os seguintes tópicos foram apreendidos enquanto facilitadores da inclusão:

Conhecimento, empatia, acolhimento. (Mfc)

Conhecimento. (Dafdm)

A disponibilidade da comunidade educativa em aprender o tempo todo e buscar se aprimorar no desenvolvimento de práticas inclusivas que acolham e considerem todas as especificidades de cada criança. (Marimar)

Embora somente o conhecimento não seja suficiente para a efetivação da inclusão, com certeza ele é primordial. Embora o conhecimento possa ser compartilhado por meio da formação continuada, concomitantemente às formações é necessário um trabalho de sensibilização para a “disponibilidade em aprender” citada por Marimar. Todos precisam estar dispostos a se engajar no aprimoramento do “desenvolvimento de práticas inclusivas”, estando sensíveis a demonstrar “empatia” e “acolhimento”, conforme Mfc explicitou. Esse olhar sensível aliado ao conhecimento permitirá que os profissionais identifiquem as crianças que possuem SRD e possam agir de forma a criar uma rede de apoio, buscando os atendimentos, intervenções e adaptações necessárias.

Por fim, Ale mencionou a intervenção terapêutica enquanto ponto facilitador do processo de inclusão, defendida amplamente nesta tese por meio de revisões e diversos autores, salientando que deve ser iniciada o mais cedo possível de maneira oportuna. A criança com TEA, por exemplo, precisa de todo apoio disponível para avançar em suas aprendizagens e desenvolvimento; tal apoio não se dá somente por meio dos profissionais da educação: outras áreas precisam dar o amparo necessário para a criança e para a família, de forma que não haja falha na rede de apoio, pois segundo Sf, nesse contexto “as lacunas poderão fragilizar este processo ou sobrecarregar e não contribuir para o desenvolvimento”. O que nos leva à terceira pergunta relacionada à inclusão, buscando revelar os pontos que as participantes julgam fragilizar e/ou dificultar esse processo.

Ao revelarmos as concepções do que pode ser considerado positivo para a efetivação da **proposta de inclusão** e posteriormente compararmos com o que foi apontado enquanto **pontos prejudiciais a essa proposta**, em algumas participantes encontramos uma justificativa na relação de causalidade:

Falta de conhecimento e medo. (Mfc)

Falta de conhecimento. (Dafdm)

Frisamos que anteriormente, nos aspectos favoráveis à proposta da inclusão, as mesmas participantes haviam citado: “conhecimento, empatia, acolhimento” (Mfc) e “conhecimento” (Dafdm). Expõe-se, assim, a concepção de uma relação cíclica de causa e efeito: a inclusão não acontece (consequência) devido à falta de conhecimento (causa); nesse contexto, não há como produzir conhecimento sobre educação inclusiva (consequência) se a inclusão não acontece (causa). Forma-se dessa forma um ciclo vicioso ininterrupto no qual não podemos cair: há de se “chacoalhar” as relações que permanecem estagnadas e confortavelmente conformadas. Outros pontos citados também esboçam estas relações, como a falta de formação continuada e de disponibilidade em aprender, a falta de apoio, a falta de espaço físico adequado e a falta de investimento público/financeiro:

Falta de preparo dos profissionais e dos espaços. Não criar uma rede de apoio nas escolas para que a inclusão seja implementada. A falta de verbas em escolas públicas para efetivar a inclusão, pois isto requer investimentos financeiros do governo (desafio operacional). Destacando assim o quanto é importante dar atenção à formação de professores para este exercer sua profissão com eficiência, pois a educação infantil é tão importante quanto outras fases da educação. (Liz)

Falta de orientação e apoio formativo aos Professores. (Ale)

A falta de disponibilidade e vontade dos profissionais em conhecer e pensar em estratégias que oportunizem práticas inclusivas. (Marimar)
Estrutura física, Falta de formação dos professores, Resistência da equipe pedagógica para as adaptações curriculares. (Tatiana)

O relato ressalta uma importante questão quanto ao fracasso da proposta inclusiva, que são os entraves burocráticos e legais. No caso do autismo, por exemplo, é extremamente recente a Lei do município de Curitiba nº15.767, de 19 de novembro de 2020 (CURITIBA, 2020), que sanciona a política Municipal de Proteção dos Direitos da Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, ordenando implementar o Programa de Política Municipal de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, considerando PcD todos aqueles que estão no espectro e estabelecendo as seguintes diretrizes em seu Art. 5º:

- I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
- II - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;
- IV - estímulo à inserção da pessoa com Transtorno do Espectro Autista no mercado de trabalho;
- V - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao Transtorno do Espectro Autista e suas implicações;
- VI - o incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com Transtorno do Espectro Autista, bem como pais e responsáveis;
- VII - o estímulo à pesquisa científica e à capacitação, firmando convênio com o objetivo de priorizar o atendimento das crianças com o diagnóstico do Espectro Autista. (CURITIBA, 2020, não paginado).

Embora a luta seja antiga e legislações como essa não devessem ser novidade, os resultados das mobilizações ainda são colhidos lentamente. A despeito da disposição legal, no cotidiano das IEI percebe-se que o diagnóstico para que os direitos sejam garantidos demora a chegar, e conseguir os atendimentos necessários realmente fragiliza a garantia dos direitos da criança que poderá ser beneficiada com a intervenção:

O não envolvimento de uma das partes da rede de apoio, entraves burocráticos e legais que fragilizam os atendimentos ao direito da criança em suas necessidades, a falta de formação de profissionais que recebem esta e a falta de envolvimento e vínculo. (Sf)

Sf também cita a falta de envolvimento e de vínculo do professor com a criança. Esses conceitos nos remetem à emoção que permeia os processos educativos; afinal, ela está presente em todas as relações e permite ao homem estabelecer os seus primeiros contatos, sendo a primeira forma de comunicação (CAMARGO, 1999). Segundo a autora, o recém-nascido se comunica, sofre a ação do mundo e pode atuar sobre ele graças à emoção; através dela, iniciam-se as bases das relações interindividuais (CAMARGO, 1999). Então é necessária a existência de envolvimento, vínculo e emoção para que o professor seja mobilizado e possa atuar em busca de uma educação inclusiva. A mesma autora, junto com Faria (2018) ressaltam:

De modo geral, não se constata uma preocupação consistente em preparar emocionalmente os profissionais para o novo trabalho que deles se exige. Assim, muitas vezes, os aspectos emocionais do professor são relegados em detrimento dos fatores cognitivos, fazendo com que a formação docente se volte somente à compreensão intelectual dos termos e das situações de inclusão, porém deixando de considerar a importância das emoções do professor, tanto frente ao trabalho realizado no processo inclusivo como em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais. (FARIA; CAMARGO, 2018, p. 219).

Por isso é que inclusão não se “faz” de maneira isolada: é preciso estar junto, se apoiar, misturar, compartilhar e colaborar. Uns precisam olhar para os outros e buscar saber como estão, se precisam de ajuda, conversa, trocas. Os professores devem estar envolvidos com crianças e com outros professores; a equipe gestora deve estar próxima das crianças, bem como de todos os profissionais e famílias. Uns devem buscar aos outros recursivamente, e a criança é o foco, para que não seja negligenciada em suas necessidades. Ela precisa ser observada e avaliada por um professor que também não é negligenciado e que está sendo também amparado em suas necessidades e emoções. Somente assim esse profissional poderá desenvolver as funções que lhe são atribuídas, como realizar a prática da documentação pedagógica, por exemplo.

Para produzirmos e revelarmos conhecimentos com base nas exposições das especialistas participantes desta pesquisa, solicitamos na entrevista *online* que escrevessem sobre suas **concepções de “documentação pedagógica”**. Esse é um

tópico importante, pois é por meio desse recurso que se constroem narrativas que subsidiam as avaliações na EI, o que será essencial no momento de identificar SRD. Os excertos a seguir apresentam o processo de documentação pedagógica enquanto construção da “trajetória”, da “história” pedagógica da criança e de sua aprendizagem:

Seja a descrição de uma atividade, um projeto ou uma sequência didática, a documentação pedagógica descreve a história pedagógica de aprendizagem, uma visão sobre a trajetória dos alunos, de forma individual e também do grupo. (Liz)

É o registro e a curadoria de toda a trajetória da criança imersa nas experiências e no contexto de aprendizagem. A didática da Educação Infantil. (Marimar)

Ajuda a contar a história pedagógica do aluno. Ela permite um entendimento personalizado sobre a trajetória do aluno, buscando dessa forma melhorias nesse processo. (Tatiana)

O registro das observações é um recurso fundamental para auxiliar a memória e construir histórias. A documentação pedagógica pode evitar que sejam perdidos no tempo momentos e expressões significativas na trajetória, pois as interações, situações e histórias vivenciadas são inúmeras. De acordo com Mendonça (2013), o registro da vida em sala é essencial para a compreensão do que se faz e por que se faz, pois as experiências vividas no dia-a-dia vão constituindo a história daquele grupo de crianças e daquele professor por meio de escritas, filmagens e fotografias organizadas de forma a narrar uma história.

Acerca dessa organização, os excertos a seguir enfatizam essa forma de contar os fatos vivenciados como um documento que norteia o trabalho pedagógico, sintetizando o que foi observado e avaliado para tornar visíveis as aprendizagens e amparar o replanejamento do trabalho:

É o documento norteador do processo de ensino e aprendizagem. (Mfc)

Norteia e auxilia a organização do trabalho pedagógico, bem como o histórico e desenvolvimento desta criança ao longo do seu processo escolar. Possibilita conhecer suas potencialidades, necessidades e possibilidades de desenvolvimento. (Sf)

A documentação pedagógica é um instrumento que sintetiza as observações das vivências e aprendizagens das crianças, serve de apoio para pensar no planejamento das práticas educativas e também na avaliação da criança. (Ale)

É a organização e reflexão de registros, anotações, informações levantadas, fotos, filmes, gravações e produções das crianças que visam a reflexão do percurso da criança com a finalidade de investigar o cotidiano e tornar visível as aprendizagens das crianças. (Dafdm)

É consenso entre todas as participantes que a documentação pedagógica ampara a organização do trabalho pedagógico, norteando as práticas voltadas para a aquisição de aprendizagem. No entanto, não surgiu em seus relatos um importante elemento da documentação pedagógica, que é dar visibilidade não somente às experiências das crianças, mas também às dos **adultos**:

O ato de documentar, nessa ótica, configura-se como um “processo cooperativo que ajuda os professores a escutar as crianças com quem trabalham, possibilitando assim, a partir da documentação a construção de experiências significativas *com elas*” (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, p. 84, 2002). As documentações são testemunhos que dão às instituições e às pessoas, ali inseridas, memória e consistência histórica. Portanto, configuram-se como uma materialidade visível de um processo compartilhado entre adultos e crianças no espaço educativo. (SIMIANO, 2018, p. 168).

Se o professor é ativo no convívio com as crianças, a documentação das práticas experienciadas deve deixar transparecer aquele que organiza tudo que é vivenciado e produzido pelo grupo. Assim como o educador francês Celestin Freinet (2004) propôs no século passado, utilizar formas de documentar para tornar os processos de aprendizagem visíveis resume o que se almeja por meio da prática da documentação pedagógica, como ilustra Mendonça (2013):

O “Livro da Vida”, uma das propostas desse educador, era um grande caderno onde professores e alunos registravam, por meio de desenhos e textos, os fatos mais importantes acontecidos durante o dia. Essa técnica pedagógica permitia a exposição pelas crianças dos diferentes modos de ver a aula e a vida, além de configurar-se como exercício vivo da linguagem escrita. O Livro da Vida não era somente um lugar para escrever o que já fora, o que já ocorrera, mas um lugar a ser revisitado – a cada vez que alguém o lia e pensava acerca do que ali constava. Escrever para preservar a informação, de modo que ela não se perdesse na poeira da memória. Escrever para retomar e pensar, para refletir e, em consequência, para recompor a atividade docente. (MENDONÇA, 2013, p. 23804).

Se esse processo for efetivado por meio de uma seleção criteriosa do que irá ser apresentado, com uma curadoria consciente das escolhas, conforme citado por Marimar, todos os envolvidos poderão narrar para quem quer que seja o que está por detrás das imagens e a qual momento e aprendizagens elas refletem, a quais

sentimentos os vídeos remetem ao grupo e o que significa ter sido cedido espaço para a apresentação de determinado desenho em meio à composição. Pensando no professor, se esse documento o subsidiar com essas informações, então será válido para utilização na avaliação das crianças. Reafirmando esse direcionamento, as participantes descreveram suas **concepções de avaliação na EI**:

Entendo que é a observação e o registro do processo experienciado pela criança nesta etapa da Educação Básica, sendo que os dados precisam servir de elementos para o planejamento e a qualificação das propostas desenvolvidas pelas professoras. (Marimar)

A avaliação na educação infantil deve narrar percursos observados em relação a criança, apontar formas de interação, brincadeiras e como ela vem se desenvolvendo. (Ale)

A avaliação na Educação Infantil permeia processos e deve ser uma prática constante, fortalecendo a prática educativa! Avaliar é acompanhar a trajetória do aluno respeitando suas potencialidades e oportunizando práticas desafiadoras e provocativas! (Tatiana)

Esses excertos destacam novamente a importância de uma avaliação por meio dos registros do processo experienciado pelas crianças, narrando percursos e acompanhando a trajetória, o que possibilita a qualificação de propostas, brincadeiras e interações e fortalece as práticas que se tornarão cada vez mais “*desafiadoras*” e “*provocativas*”, conforme relatou Tatiana, permitindo apontar de quais modos cada criança se desenvolve.

Podemos dizer que a premissa sustentada de que a avaliação deve ser processual se afirma pelo fato de não ser realizada em um momento único, em um recorte do tempo de vida da criança deslocado dos demais acontecimentos, não podendo ser desconectada da documentação pedagógica; por isso, avaliação e documentação pedagógica caminham juntas. Sf menciona que as habilidades das crianças devem ser utilizadas para estimulá-las de maneira eficaz em seu desenvolvimento; mas, para isso, precisamos identificar essas habilidades. Nesse sentido, o roteiro proposto nesta tese proposto é um elemento importante para compor a documentação pedagógica que subsidiará a avaliação:

A avaliação deve ser processual, contínua e diária envolvendo a observação de aspectos que estimulem o desenvolvimento global e as necessidades específicas de cada criança. Devem ser consideradas as habilidades a fim de que estas sejam ferramentas para a estimulação e desenvolvimento infantil. (Sf)

A avaliação deve ser diagnóstica e processual. (Mfc)

Não há como avaliar as crianças de maneira justa se não as enxergarmos como são: como protagonistas do processo educativo – ou seja, como os atores principais, plenamente capazes de se expressar e interagir nessa peça lúdica e mágica na qual cotidianamente se apresentam, sendo produtoras de conhecimento e constituídas por meio das interações sociais que acontecem nos espaços da vida, devendo ser encaradas com uma imagem positiva e potente, conforme Dafdm e Liz escrevem:

Avaliação na EI é olhar para a criança como um ser integral, capaz e de forma reflexiva e sensível. (Dafdm)

A criança como protagonista do processo educativo, respeitando o seu direito de conhecer a si mesmo, de conviver, de integrar-se, brincar, desenvolver e de explorar os espaços. Sendo importante que o professor perceba e promova os momentos de aprendizagem. (Liz)

E é o respeito pela criança, como um ser integral, capaz, sensível, que brinca, explora e é a protagonista do processo educativo, que visamos garantir ao partirmos para a etapa de qualificação do roteiro, pois esta ferramenta precisa ser coerente com a avaliação qualitativa que propomos. Para tal, os profissionais registraram suas colaborações, conforme será descrito.

4.2 PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO DO RISRD-EI ATRAVÉS DAS COLABORAÇÕES DOS PARTICIPANTES

Após termos apresentado os dados coletados, feito a análise por meio de relações com a literatura e discutido as concepções de inclusão, documentação pedagógica e avaliação na EI que as participantes expuseram, realizamos uma primeira leitura flutuante das colaborações que escreveram para aprimorarmos o RISRD-EI. Com relação a estas sugestões, é importante deixar claro que nós não buscamos realizar um julgamento de valor a respeito do material coletado, mas através da descrição das colaborações pudemos interpretar quais tópicos de observação poderiam ser qualificados.

Para melhor organização, categorizamos os dados coletados com base no que é proposto por Yin (2010), dispondo as informações em séries diferentes – neste

caso, de acordo com a escrita de cada uma das participantes. Nesse processo fomos criando categorias nas quais os posicionamentos se encaixavam e possuíam relações uns com os outros, e os relacionamos com a literatura; criamos modos de apresentação dos dados para examiná-los, como o uso de quadros; e dispomos as informações em ordem cronológica, o que nesta coleta de dados se configura em um recorte único no tempo. Não foi realizada validação do roteiro e de suas perguntas, mas sim um processo de reflexão com base em vastas experiências oferecidas pelos profissionais participantes.

Após a leitura, iniciamos com a apresentação, análise e interpretação dos dados referentes ao roteiro de bebês (0 meses a 1 ano e 6 meses). As participantes Liz, Marimar, Tatiana e Mfc se posicionaram da seguinte forma:

Não modificaria o roteiro. Respeitar o período de adaptação das crianças nos primeiros dias que ela vai ao CMEI. Por isso, a chegada das crianças deve ser de forma gradual, com cuidado estratégico. (Liz)

Gostei de conhecer o roteiro de observação. Está abordando vários aspectos e super completo. (Marimar)

Não acho que tenha que mudar algo, está ótimo! (Tatiana)

Entender essa faixa etária enquanto sujeitos de direitos com vivências, vontades, etc. (Mfc)

Essas quatro participantes em suas análises não sentiram necessidade de apontar tópicos para mudança no roteiro construído, ressaltando apenas aspectos de sua estrutura, como “supercompleto” e “ótimo”. No entanto, Liz aproveita o espaço para sinalizar a demanda por “respeitar o período de adaptação das crianças nos primeiros dias que ela vai ao CMEI” e sugere que para que isso se efetive a “chegada das crianças deve ser de forma gradual, com cuidado estratégico”. Essa é uma sugestão bastante pertinente, visto que por meio dessa organização os bebês poderão ser observados em plenitude desde os primeiros contatos com a IEI. Afinal, os bebês que frequentam pela primeira vez o contexto de creche experimentam um conjunto de alterações que requerem a sua adaptação: não só a separação da família, mas também adaptação ao espaço, organização, rotinas e pessoas com quem interagem (DATLER et al., 2012).

A partir da sugestão de Liz, e pensando na transição da casa para a escola pela qual o bebê e também a criança bem pequena passa, optamos por inserir um

espaço no final de ambos os roteiros para que fossem relatados fatos pontuais que possam modificar os comportamentos cotidianos. Também inserimos esse alerta já no enunciado, como mostra a FIGURA 11.

FIGURA 11 - REGISTRO DE ASPECTOS PONTUAIS NA VIDA DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

ENUNCIADO
* No período de adaptação do (da) bebê/criança ao espaço escolar seu comportamento cotidiano pode ser diferente em função do conjunto de alterações em sua rotina. Pensando neste exemplo é importante registrar fatos pontuais que estejam acontecendo na vida do (da) bebê/criança no momento da avaliação, para que não sejam esquecidos e possam ser levados em consideração ao analisar seu desenvolvimento (espaço para anotações no final do roteiro).
(ROTEIRO)
ASPECTOS PONTUAIS NA VIDA DO (DA) BEBÊ/CRIANÇA QUE POSSAM MODIFICAR O COMPORTAMENTO COTIDIANO

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Considerar fatos pontuais na vida dos bebês e das crianças é uma forma de encarar esse público conforme Mfc os descreve, “enquanto sujeitos de direitos com vivências, vontades, etc.”, que estão em desenvolvimento, construindo e se reconstruindo nessas vivências e escolhas, que precisam ser acolhidas e consideradas no processo avaliativo.

Ainda quanto ao processo de aprimoramento do roteiro de bebês, Dafdm apresentou a seguinte sugestão:

Poderia separar as pessoas no item: demonstra preferir determinado colega ou professor? (Dafdm)

Acatamos esta sugestão, afinal realmente é importante observar se os vínculos afetivos são criados somente com os adultos, somente com outros bebês, ou ambos/ com nenhum deles. Mello e Mantovanni (2019) afirmam que, quando a relação afetiva entre o professor e a criança é positiva, ela desenvolve melhor sua memória, autoestima, vontade e pensamento; tais aspectos influenciam o desenvolvimento cognitivo, pois é preciso ter vontade, estar confortável e feliz no ambiente escolar, pois não há aprendizado sem afetividade. No caso das relações entre as crianças, Mello e Mantovanini (2019) questionam quem não tem ou ao menos se lembra com carinho de um amigo de infância. As autoras ressaltam que as relações construídas na escola ajudam a criança a se desenvolver emocional, social e intelectualmente, uma vez que

crianças também podem ensinar muito umas às outras, além de se sentirem seguras e gostarem de frequentar a escola (MELLO; MANTOVANINI, 2019). Diante do exposto, fizemos a adaptação apresentada no QUADRO 19.

QUADRO 19 – ADAPTAÇÃO DO ROTEIRO

Demonstra preferir determinado...		
Colega?	Sim	Não
Professor?	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Após essa reflexão, buscamos analisar e interpretar o que Ale propôs:

Acredito que o enunciado pode ficar mais claro, na parte que orienta a marcação de SIM/ NÃO, achei confuso. Escrita excelente, pontos para observação, coerentes e correspondente à idade (Ale).

Nos debruçamos sobre o enunciado para identificar pontos que poderiam causar confusão nos profissionais que o utilizariam:

FIGURA 12 - ORIENTAÇÕES AO PROFISSIONAL DA EI

Orientações ao profissional da Educação Infantil:

- Assinalar SIM ou NÃO de acordo com sua **avaliação a partir da documentação pedagógica da criança incluindo fotos, vídeos, narrativas, pareceres, portfólio, anotações com base nas observações presenciais anteriores e atuais, etc.**
- Preencher de acordo com o comportamento cotidiano da criança, assinalando o SIM.
- Caso a pergunta de referência esboce uma situação que ocorreu de maneira isolada, marque NÃO.

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Após relermos o que foi proposto, chegamos à conclusão que de fato o enunciado poderia ser mais explicativo, situando o profissional da EI quanto ao objetivo do roteiro e seus desdobramentos. É importante ressaltar que esse material será apresentado aos profissionais juntamente com as diretrizes para a aplicação do mesmo, que serão expostas posteriormente nas Considerações Finais. Então, no momento de refletir sobre o desenvolvimento da criança e sobre práticas para melhor atendê-las com base no roteiro, os profissionais já terão clareza de sua proposta e do que se espera por meio dele, pois ele já terá sido mais uma vez adaptado colaborativamente de acordo com o contexto no qual esses profissionais e essas crianças se encontrarem. Qualificamos o enunciado, portanto, como mostra a FIGURA 13.

FIGURA 13 – ENUNCIADO QUALIFICADO

Orientações aos profissionais da Educação Infantil

- Os tópicos de observação foram embasados nos Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento descritos na Base Nacional Comum Curricular.
- O presente roteiro tem o objetivo de identificar sinais de risco ao desenvolvimento em bebês/crianças bem pequenas (0 meses – 1 ano e 6 meses); (1 ano e 7 meses – 3 anos e 11 meses).
- A partir desta identificação o que se busca é a promoção de práticas pedagógicas que criem condições favoráveis para a aprendizagem, desenvolvimento e inclusão social das crianças avaliadas, bem como encaminhá-las para intervenção terapêutica em tempo oportuno quando necessário.
- Por isso, é importante que você realize o preenchimento em parceria com outros profissionais que também trabalham com a criança em questão, como professores, pedagogos e diretores. Este documento acompanhará o encaminhamento médico da criança se ele for necessário, e irá compor sua documentação pedagógica.
- Para tal, pedimos que leiam com atenção os tópicos de observação e assinalem o “SIM” quando ele se referir a um comportamento cotidiano da criança.
- Caso você perceba que o tópico abordado ainda não foi atingido plenamente pela criança, assinale o NÃO.
- Preencha este roteiro a partir da documentação pedagógica da criança, **incluindo fotos, vídeos, narrativas, pareceres, portfólio, anotações com base nas observações presenciais anteriores e atuais, etc.**
- Após o preenchimento, reflita sobre o que as respostas revelam sobre o desenvolvimento da criança, e coletivamente planeje estratégias para atendê-la em sua integridade (as diretrizes para “Práticas inclusivas com o uso do RISRD-EI” trazem um passo a passo para este atendimento).
- No período de adaptação do bebê/criança bem pequena ao espaço da IEI, por exemplo, seu comportamento cotidiano pode ser diferente em função do conjunto de alterações em sua rotina. Por isso é importante registrar fatos pontuais que estejam acontecendo na vida do bebê/criança bem pequena no momento da avaliação, para que não sejam esquecidos e possam ser levados em conta ao analisar seu desenvolvimento (espaço para anotações no final do roteiro).

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Além da sugestão para conferir maior clareza ao enunciado, Ale também emitiu sua opinião a respeito do roteiro: “escrita excelente, pontos para observação, coerentes e correspondente à idade”. Após essa exposição entendemos que o roteiro já se estruturava como uma importante ferramenta para observar o desenvolvimento das crianças; no entanto, o que está aproximando essa tecnologia daquilo que é efetivamente praticado são as colaborações. Nessa perspectiva, a especialista Sf colaborou imensamente com suas contribuições. Brevemente escreveu o seguinte:

Este roteiro demonstra-se mais adequado e objetivo dentro do desenvolvimento da criança e possível observação de sinais de alerta. (Sf)

No entanto, seus apontamentos mais contundentes foram feitos no próprio roteiro e demonstraram sua *expertise* no que diz respeito à inclusão, identificação de

SRD e autismo. No campo de experiências “o eu, o outro e o nós”, dentro do núcleo de observação “percepção do ‘eu’”, Sf fez as observações registradas em vermelho no QUADRO 20.

QUADRO 20 – COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE BEBÊS, NÚCLEO “PERCEPÇÃO DO EU”

PERCEPÇÃO DO “EU”		
Reconhece ao seu corpo em diferentes situações? (Alimentação, higiene, brincadeira, descanso... demonstrando saber que são ações específicas para ele (a)) demonstra-se alheio ao ambiente e ações que se referem as suas funções e necessidades	Sim	Não
Procura se olhar no espelho? Percebe-se através do espelho ou não consegue fazer relação.	Sim	Não
Percebe que pode imitar...		
Expressões faciais? Reconhece expressões faciais e reage a elas	Sim	Não
Comportamentos? Reage a comportamentos dos pares ou adultos ou é alheio	Sim	Não
Movimentos? Interage com os pares ou se isola em meio ao grupo.	Sim	Não
Possui preferência por algum (a)...		
Objeto? Demonstra interesse específico	Sim	Não
Brincadeira? Interage em brincadeiras com os pares ou somente com adultos	Sim	Não
Demonstra, utilizando gestos, balbucios, palavras, suas...		
Necessidades? Tem percepção de suas necessidades	Sim	Não
Emoções? Consegue expressar algum tipo de emoção ou é indiferente	Sim	Não
Percebe, nas brincadeiras e interações das quais participa...		
As possibilidades de seu corpo? (Procura testar suas potencialidades em diferentes situações) Desafia-se em situações de brincadeiras ou permanece no que lhe é conhecido/ Expõe-se a risco sem medo	Sim	Não
Os limites de seu corpo? (Às vezes até se machuca para testar até onde pode ir) Sente dor ao se machucar?	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

A partir da análise do que foi escrito, consideramos pertinente ampliar os tópicos a serem observados, de acordo com a colaboração de Sf. Criamos novos tópicos, mas também alteramos algumas reflexões propostas aos profissionais, como mostra o QUADRO 21.

QUADRO 21 – NÚCLEO “PERCEPÇÃO DO ‘EU’” DO ROTEIRO DE BEBÊS QUALIFICADO A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF

PERCEPÇÃO DO “EU”		
Reconhece ao seu corpo em diferentes situações? (Alimentação, higiene, brincadeira, descanso)	Sim	Não
Ou...		
Demonstra-se alheio ao ambiente e ações que se referem às funções de seu corpo e necessidades	Sim	Não
Procura se olhar no espelho?	Sim	Não
<i>Caso procure se olhar no espelho...</i>		
Percebe-se através do espelho?	Sim	Não
Ou...		
Não consegue fazer esta relação?	Sim	Não
<i>Percebe que pode imitar...</i>		
Expressões faciais?	Sim	Não
Reconhece estas expressões?	Sim	Não
Reage a elas?	Sim	Não
Comportamentos?	Sim	Não
Reage a comportamentos dos pares ou adultos? (Ou é alheio)	Sim	Não
Movimentos?	Sim	Não
Interage com os pares por meio destes movimentos? (Ou se isola em meio ao grupo)	Sim	Não
<i>Demonstra interesse específico por algum (a)...</i>		
Objeto?	Sim	Não
Brincadeira?	Sim	Não
Ao brincar interage com os pares?	Sim	Não
Ou interage somente com adultos?	Sim	Não
<i>Expressa, utilizando gestos, balbucios, palavras, suas...</i>		
Necessidades?	Sim	Não
Tem percepção de quais são estas necessidades?	Sim	Não
Emoções?	Sim	Não
Ou é indiferente às emoções, sem expressá-las	Sim	Não
<i>Percebe, nas brincadeiras e interações das quais participa...</i>		
As possibilidades de seu corpo?	Sim	Não
Desafia-se em situações de brincadeiras?	Sim	Não
Ou permanece no que lhe é conhecido?	Sim	Não
Expõe-se a risco sem medo?	Sim	Não
Os limites de seu corpo? (Às vezes até se machuca para testar até onde pode ir)	Sim	Não
Ao se machucar, sente dor?	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

O QUADRO 22, apresentado a seguir, inclui as colaborações de Sf ao núcleo “Percepção do ‘Outro’”:

QUADRO 22 – COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE BEBÊS, NÚCLEO “PERCEPÇÃO DO ‘OUTRO’”

PERCEPÇÃO DO “OUTRO”		
Interage com crianças da mesma faixa etária? Apresenta relação adequada com seus pares	Sim	Não
Interage com adultos? Prefere a interação com adultos	Sim	Não
Caso interaja, busca olhar para essas pessoas? Fixa o olhar e atenção ou dispersa com facilidade	Sim	Não
Percebe que suas ações têm efeito nas outras pessoas? Percebe a possível interação com o outro e suas reações	Sim	Não
Demonstra afeto pelas outras pessoas? Demonstra afeto por seus pares ou somente com adultos	Sim	Não
Demonstra preferir determinado colega ou professor?	Sim	Não
Dá sorrisos para as pessoas? Seu sorriso é espontâneo e reativo ou aleatório.	Sim	Não
Para chamar a atenção...		
Repete comportamentos? Comportamentos estereotipados	Sim	Não
Repete sons? ecolalias	Sim	Não
Faz “birra” eventualmente?	Sim	Não
Reconhece rostos familiares?	Sim	Não
Demonstra perceber alguém estranho?	Sim	Não
Tenta se acalmar sozinho? (dá um “cheirinho” na mão, chupa o dedo) objetos de transição para regulação emocional e comportamental	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

As qualificações realizadas após a colaboração supracitada são apresentadas no QUADRO 23.

QUADRO 23 – NÚCLEO “PERCEPÇÃO DO ‘OUTRO’” DO ROTEIRO DE BEBÊS QUALIFICADO A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF

PERCEPÇÃO DO “OUTRO”		
Interage com bebês da mesma faixa etária?	Sim	Não
Caso interaja, apresenta relação adequada com seus pares?	Sim	Não
Interage com adultos?	Sim	Não
Caso interaja, prefere a interação com adultos?	Sim	Não
Caso interaja, com bebês ou adultos, busca olhar para essas pessoas?	Sim	Não
Em caso afirmativo, fixa o olhar e atenção? (ou dispersa com facilidade?)	Sim	Não
Percebe a possibilidade de interagir com o outro?	Sim	Não
Em caso afirmativo, percebe que pode causar reações no outro a partir desta interação?	Sim	Não
Demonstra afeto pelas outras pessoas?	Sim	Não
<i>Caso demonstre...</i>		
O faz somente com adultos?	Sim	Não
Ou com seus pares também?	Sim	Não
<i>Demonstra preferir determinado...</i>		
Colega?	Sim	Não
Professor?	Sim	Não
Dá sorrisos para as pessoas?	Sim	Não
Em caso afirmativo, o faz de maneira espontânea e reativa?	Sim	Não
Ou é um sorriso aleatório?	Sim	Não
Para chamar a atenção...		
Repete comportamentos? (Comportamentos estereotipados)	Sim	Não
Repete sons? (Ecolalias)	Sim	Não
Faz “birra” eventualmente?	Sim	Não
Reconhece rostos familiares?	Sim	Não
Demonstra perceber alguém estranho?	Sim	Não
Tenta se acalmar sozinho? (dá um “cheirinho” na mão, chupa o dedo)	Sim	Não
Possui algum objeto de transição para regulação emocional e comportamental? (paninho, cobertor, brinquedo)	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

No núcleo de “Percepção Social”, o QUADRO 24 sumaria as colaborações de Sf.

QUADRO 24 – COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE BEBÊS, NÚCLEO “PERCEPÇÃO SOCIAL”

PERCEPÇÃO SOCIAL		
Adapta-se ao convívio social? Apresenta comportamentos adequados em ambientes estranhos	Sim	Não
Gosta de brincar com outras pessoas? Socializa-se com seus pares ou prefere adultos	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

A partir das colaborações, nos referendamos para realizar as seguintes qualificações apresentadas no QUADRO 25.

QUADRO 25 – NÚCLEO “PERCEPÇÃO SOCIAL” DO ROTEIRO DE BEBÊS QUALIFICADO A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF

PERCEPÇÃO SOCIAL		
Adapta-se ao convívio social?	Sim	Não
Apresenta comportamentos adequados em ambientes estranhos?		
Gosta de brincar com outras pessoas?	Sim	Não
Em caso afirmativo, socializa-se com seus pares?	Sim	Não
Ou prefere os adultos?	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

O QUADRO 26 apresenta as colaborações de Sf ao Campo de Experiências “Corpo Gestos e Movimentos”.

QUADRO 26 – COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE BEBÊS NO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

“CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”		
Experimenta as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações? (De acordo com a faixa etária, mantém a cabeça elevada, ou já ergue o tronco quando está de bruços, ou já balança o corpo pra frente e pra trás na tentativa de engatinhar...) não apresenta reação	Sim	Não
Quando alguém fala o nome de algum objeto, olha para ele? Identifica o objeto nomeado	Sim	Não
Movimenta as partes do corpo para exprimir corporalmente...		
Emoções? (Balança a cabeça quando não concorda com algo) ou copia /aleatório	Sim	Não
Necessidades? (Cutuca as pessoas para chamar a atenção) e	Sim	Não
Desejos? (Aponta para algo que queira) Usa a mão como instrumento de manifestar o que deseja	Sim	Não
Imita gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais? Copia comportamentos com funcionalidade/ tem percepção	Sim	Não
Começa a participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar? (Utiliza um copo, passa a escova no cabelo) os objetos tem a função real	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

O QUADRO 27, por sua vez, mostra as alterações realizadas após a análise e interpretação das colaborações de Sf.

QUADRO 27 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS” DO ROTEIRO DE BEBÊS QUALIFICADO A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF

“CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”		
Experimenta as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações? (De acordo com a faixa etária, mantém a cabeça elevada, ou já ergue o tronco quando está de bruços, ou já balança o corpo pra frente e pra trás na tentativa de engatinhar...)	Sim	Não
Ou não apresenta reação?	Sim	Não
Quando alguém fala o nome de algum objeto, olha para ele? (Identifica o objeto nomeado?)	Sim	Não
<i>Movimenta as partes do corpo para exprimir corporalmente...</i>		
Emoções? (Balança a cabeça quando não concorda com algo)	Sim	Não
Caso o faça, está “copiando”, de maneira aleatória?	Sim	Não
Ou se utiliza deste recurso conscientemente?	Sim	Não
Necessidades? (Cutuca as pessoas para chamar a atenção)	Sim	Não
Desejos? (Usa a mão como instrumento de manifestar o que deseja. Ex: Aponta para algo que queira)	Sim	Não
Imita gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais?	Sim	Não
Em caso afirmativo, o faz de maneira funcional? (Tem percepção da funcionalidade deste movimento)	Sim	Não
Ao manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita, começa a demonstrar dificuldade de coordenação motora fina?	Sim	Não
Começa a participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar? (Utiliza um copo, passa a escova no cabelo),	Sim	Não
Utiliza os objetos com sua função real?	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

O QUADRO 28 sumaria as colaborações de Sf para o campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”.

QUADRO 28 – COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE BEBÊS NO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

“ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”		
Reconhece...		
Quando é chamado (a) por seu nome? o eu não tem função	Sim	Não
Os nomes de pessoas com quem convive?	Sim	Não
Pessoas e rostos familiares? (Observa os rostos atentamente)	Sim	Não
Elementos das ilustrações de histórias? (Apontando-os, a pedido do professor)	Sim	Não
Demonstra interesse por...	Sim	Não
Observar as coisas ao seu redor? Ou é alheio	Sim	Não
Por sons diferentes? (Vira a cabeça em direção aos sons) sensibilidade auditiva	Sim	Não
Ouvir a leitura de poemas?	Sim	Não
Apresentação de músicas?	Sim	Não
Ouvir histórias lidas ou contadas?	Sim	Não
Observar ilustrações dos livros?	Sim	Não
Observar os movimentos de leitura do professor?	Sim	Não
Manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita? (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.)? dificuldades de coordenação motora fina	Sim	Não
Imita as variações de entonação e gestos realizados pelos professores...		
Ao ler histórias?	Sim	Não
Ao cantar?	Sim	Não
Ao tentar dizer as palavras que você fala?	Sim	Não
Balançando a cabeça para dizer “não”?	Sim	Não
Acenando a mão para dizer “tchau”?	Sim	Não
Comunica-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão...		
Chorando de maneira diferente para sinalizar suas sensações? (Dor, cansaço ou fome, por exemplo)	Sim	Não
Para mostrar se está alegre ou triste? Reação indiferente	Sim	Não
Para responder ao afeto?	Sim	Não
Começando a balbuciar?	Sim	Não
Tentando dizer palavras? (Como “au au”, “mama” e “papa”, por exemplo) fala tardia	Sim	Não
Já compreendendo o “não”?	Sim	Não
Entendendo e reagindo a pedidos simples?	Sim	Não
Brinca de...		
Faz de conta simples? (Como alimentar uma boneca) brinquedo sem função adequada	Sim	Não
De esconder e achar? (O rosto ou um objeto)	Sim	Não
“Pisca-pisca” com os olhos?	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

No QUADRO 28 podemos observar que, no tópico de observação “Demonstra interesse por manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita? (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, *tablet* etc.)?”, Sf pontuou a necessidade de observar “*dificuldades de coordenação motora fina*”. Essa colaboração foi considerada no campo “corpo, gestos e movimentos” após reflexão acerca do apontamento.

O QUADRO 29 ilustra o campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, qualificado após a colaboração de Sf.

QUADRO 29 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “FALA, ESCUTA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” DO ROTEIRO DE BEBÊS QUALIFICADO A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF

“ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”		
Reconhece...		
Quando é chamado (a) por seu nome?	Sim	Não
Ou para o bebê o nome não tem função?	Sim	Não
Os nomes de pessoas com quem convive?	Sim	Não
Pessoas e rostos familiares? (Observa os rostos atentamente)	Sim	Não
Elementos das ilustrações de histórias? (Apontando-os, a pedido do professor)	Sim	Não
Demonstra interesse por...	Sim	Não
Observar as coisas ao seu redor?	Sim	Não
Ou é alheio ao seu redor?	Sim	Não
Sons diferentes? (Vira a cabeça em direção aos sons)	Sim	Não
Demonstra sensibilidade auditiva?	Sim	Não
Ouvir a leitura de poemas?	Sim	Não
Apresentação de músicas?	Sim	Não
Ouvir histórias lidas ou contadas?	Sim	Não
Observar ilustrações dos livros?	Sim	Não
Observar os movimentos de leitura do professor?	Sim	Não
Manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita? (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.)?	Sim	Não
<i>Imita as variações de entonação e gestos realizados pelos professores...</i>		
Ao ler histórias?	Sim	Não
Ao cantar?	Sim	Não
Ao tentar dizer as palavras que você fala?	Sim	Não
Balançando a cabeça para dizer “não”?	Sim	Não
Acenando a mão para dizer “tchau”?	Sim	Não
<i>Comunica-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão...</i>		
Chorando de maneira diferente para sinalizar suas sensações? (Dor, cansaço ou fome, por exemplo)	Sim	Não
Para mostrar se está alegre ou triste?	Sim	Não
Ou suas reações são indiferentes?	Sim	Não
Para responder ao afeto?	Sim	Não
Começando a balbuciar?	Sim	Não
Tentando dizer palavras? (Como “au au”, “mama” e “papa”, por exemplo)	Sim	Não
Ou já dá sinais de fala tardia?	Sim	Não
Já compreendendo o “não”?	Sim	Não
Entendendo e reagindo a pedidos simples?	Sim	Não
<i>Brinca de...</i>		
Faz de conta simples? (Como alimentar uma boneca)	Sim	Não
Utiliza os brinquedos com a função adequada?	Sim	Não
De esconder e achar? (O rosto ou um objeto)	Sim	Não
“Pisca-pisca” com os olhos?	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Após concluir as análises e qualificações para o roteiro de bebês, nos debruçamos sobre as colaborações feitas para o roteiro de crianças bem pequenas. Dafdm, Tatiana e Liz relataram não precisar mudar o roteiro. Tatiana acrescenta ainda um elogio, conforme podemos verificar a seguir:

Não modificaria o roteiro. (Dafdm)

Não acho que tenha que mudar algo, está ótimo! (Tatiana)

Não modificaria o roteiro. Pensar na QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR PROFISSIONAL, de forma que o profissional possa ter uma boa observação e atenção para com a criança. ESTUDO SOBRE O TEMA PROFISSIONALIZAR. (Liz)

Liz pondera sobre a “quantidade de crianças por profissional, de forma que o profissional possa ter uma boa observação e atenção para com a criança”. Esse é um importante ponto a ser destacado, visto que o MEC, ao tratar das normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), aborda

[...] a definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade. Nessa proposta, as seguintes relações aluno/professor por turma foram consideradas: (a) Creche: 13 crianças, (b) Pré-Escola: 22 alunos. (BRASIL, 1996, p. 19).

Acreditamos que no contexto da EI esses números precisem ser revistos e adequados de acordo com cada realidade escolar. Por isso, diante do explicitado por Liz, optamos por abordar esse assunto com os profissionais que farão o uso do RISRD-EI, traçando metas e condições para que a observação aconteça competentemente.

Outro ponto citado por Liz foi o “estudo sobre o tema profissionalizar”, referindo-se à profissionalização docente ao sugerir que os profissionais necessitam estudar sobre esse tema. Buscamos a definição do termo:

Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2010 apud RAIMANN, 2015, p. 13890).

A partir dessa definição, consideramos necessário incluir a temática da profissionalização docente nos estudos referentes às diretrizes de práticas inclusivas com o uso do RISRD-EI. Tal reflexão é pertinente principalmente no que se refere ao processo histórico de construção da própria docência, convidando os profissionais a refletir sobre o que se espera do professor atualmente – qual é o papel do professor em uma sociedade na qual o conhecimento é livremente acessado por todos?

Ao nos depararmos com a colaboração, frente à afirmação de Mfc sobre “inserir questões sobre cuidar e educar”, revisamos o roteiro para compreender o que poderia estar faltando nesse campo e relacionamos com o posicionamento de Nezi (2013):

Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade, peculiares à infância. Desta forma, o educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por regras. Consciência é a ferramenta de sua prática, que embasa teoricamente, inova tanto a ação quanto à própria teoria. Cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos e de maneira compartimentada. (FOREST; WEISS, 2008, p. 2).

Em função de os tópicos de observação abordarem justamente o desenvolvimento da criança considerando seu contexto e peculiaridades, e por termos nos pautado na BNCC, que é um documento norteado pela mesma premissa de respeito às diferenças por meio do qual, em nosso roteiro, incentivamos um “permanente estado de observação e vigilância”, acreditamos que a visão do “cuidar e educar” de fato já está impregnada na ferramenta proposta, em seu objetivo e desdobramentos. Sem termos modificado o roteiro após essas reflexões, analisamos a colaboração de Ale:

Achei frágil colocar como observação se a criança demonstra atitudes de solidariedade, penso que ainda são muitos pequenos para este ser um item relevante. No mais achei os itens bem escritos e que representam um excelente roteiro de observação. (Ale)

Ao elaborar o núcleo “solidariedade” no roteiro, nos pautamos na BNCC, que em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelece para a faixa etária de crianças bem pequenas: “demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos” (BRASIL, 2016, p. 45). Embora Ale tenha considerado esse item de observação “frágil”, o documento normativo que norteia o trabalho pedagógico na EI aponta que aspectos referentes à solidariedade precisam ser instigados nas crianças dessa idade; por isso, também nos cabe observar e avaliar como elas estão se desenvolvendo nesse indicador. Sobre a função da escola neste trabalho, Palmieri (2015) relata:

Cabe à escola, como um contexto sociocultural privilegiado para a constituição de modelos de conduta social e de valores humanos e, ao educador como um agente de mudança, possibilitar a integração de espaços de cooperação, que favoreçam um desenvolvimento pleno, flexível, sadio e diversificado aos seus alunos, na direção de valores democráticos e de autonomia associados à solidariedade. (PALMIERI, 2015, p. 25868).

Logo, se à escola cabe constituir valores humanos, desde a mais tenra idade atitudes de solidariedade precisam ser estimuladas entre as crianças. Além da questão dos valores humanos, observar aspectos de solidariedade nos leva a pensar na empatia, definida por Titchener (1909) como “sentir-se dentro de”, sendo um dos domínios básicos para a interação social, uma vez que possibilita a compreensão de outras pessoas e facilita o estabelecimento de relações sociais. Em função disso é importante observarmos como esta questão se comporta no processo de desenvolvimento da criança, pois sabe-se que no caso do autismo, por exemplo, existe um *déficit* na comunicação e nas habilidades sociais, levando à dificuldade no estabelecimento das relações sociais (ORTEGA, 2018). Nesse sentido, portanto, a falta da demonstração de atitudes de solidariedade pode ser um indicador de SRD que precisa ser investigado.

Partindo para a análise da colaboração de Marimar, a participante relata ter gostado de conhecer o roteiro e, da mesma forma expressada no roteiro de bebês, quanto ao roteiro para crianças bem pequenas também disse ser “*supercompleto*”, acrescentando ter sido “difícil acrescentar algo”, mas fez a seguinte observação:

Eu acrescentaria no tópico que se refere quando a criança vê alguém chorando, além das opções se afasta ou se aproxima que ela permanece observando sem demonstrar uma atitude imediata ou reação... Gostei de conhecer o roteiro de observação. Está abordando vários aspectos e supercompleto. Foi difícil acrescentar algo. (Marimar)

Buscamos no roteiro os tópicos aos quais Marimar se referiu e realizamos as qualificações apresentadas no QUADRO 30 por entendermos ser importante avaliar a falta de reação da criança diante de emoções e situações vivenciadas por outras pessoas.

QUADRO 30 – NÚCLEOS DE “SOLIDARIEDADE” E “CUIDADO” DO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS QUALIFICADOS A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE MARIMAR

<i>Ao ver outra criança chorando...</i>		
Se aproxima?	Sim	Não
Se afasta?	Sim	Não
Ou se mostra alheio?	Sim	Não
<i>Ao ver um adulto chorando ou precisando de ajuda...</i>		
Se aproxima?	Sim	Não
Se afasta?	Sim	Não
Ou se mostra alheio?	Sim	Não
Percebe que outra criança possa estar em situação de risco?	Sim	Não
<i>Caso perceba...</i>		
Se aproxima para intervir? (Puxar pelo braço, remover o que oferece perigo, chamar um adulto para intervir)	Sim	Não
Ou se afasta? (Não demonstrando sentir a necessidade de intervir)	Sim	Não
Ou permanece sem reação?	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Sf também fez grandes colaborações ao roteiro de crianças bem pequenas, enriquecendo os tópicos a serem observados. Apontou a necessidade de o roteiro ser mais objetivo, focalizando mais na possível identificação do TEA em tempo oportuno.

Acredito que o roteiro possa ser mais objetivo para algumas funções, para auxiliar de forma mais concreta quanto ao diagnóstico precoce principalmente quanto ao TEA visto que há questões funcionais limitantes durante o desenvolvimento destas crianças que podem ser observadas desde cedo. Seguem no roteiro alguns apontamentos a serem refletidos principalmente quanto as crianças com sinais para TEA. (Sf)

Essa mesma colaboração nos foi dada na ocasião do evento da qualificação, quando a Profa. Dra. Catarina Moro trouxe à tona a reflexão de que as perguntas poderiam ser revistas, talvez omitindo algumas questões, pois não permitem um diagnóstico diferencial. Também sugeriu centrar a atenção em sinais voltados para a identificação do TEA. Acatamos essa colaboração, bem como as de Sf. O processo é exposto no QUADRO 31, que apresenta as colaborações de Sf para os núcleos do campo de experiências “o eu, o outro e o nós”.

QUADRO 31 – COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM VÁRIOS NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

SOLIDARIEDADE		
Demonstra atitudes de solidariedade com crianças? Socialização com os pares	Sim	Não
CUIDADO dificuldade de compreender as necessidades do corpo e sinalizar/ não tem percepção de risco para si então não terá para o outro.		
Demonstra atitudes de cuidado com adultos? Maior afinidade com adultos	Sim	Não
IMAGEM POSITIVA DE SI Não tem percepção da imagem de si e interação		
CONFIANÇA EM SUA CAPACIDADE compreender sua função em determinado ambiente ou grupo social		
A criança demonstra estar preparada para enfrentar dificuldades e desafios? (Diante de experiências novas não se retrai ou chora) Dificuldade em aceitar situações novas	Sim	Não
COMUNICAÇÃO Não há uma comunicação adequada devido a socialização e fala tardia ou regressão da fala (esta mais comuns em meninas)		
Consegue expressar suas ideias, por meio de palavras, para outras crianças? Usa a mão como forma de expressar suas vontades e necessidades levando ao que deseja	Sim	Não
PERCEPÇÃO DO OUTRO dificuldade de percepção do outro		
REGRAS DE CONVÍVIO SOCIAL dificuldade de compreender o coletivo e funções adequadas para a convivência		
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS vê as situações relacionadas a si e a partir de si, reage sem intenção ou compreensão (reativo diante de estímulos adversos)		

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Nesse campo de experiências trabalhamos as qualificações de forma a resumir algumas perguntas. Inserimos também um novo núcleo: “emoções e interações”, para atender ao que Sf e Profa. Dra. Catarina Moro sugeriram com relação a objetivarmos a observação para os sinais de alerta de autismo.

O QUADRO 32 apresenta o roteiro com as modificações realizadas.

QUADRO 32 – NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” DO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS QUALIFICADOS A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF E PROFA. DRA. CATARINA MORO

(continua)

SOLIDARIEDADE		
Demonstra atitudes de solidariedade com crianças?	Sim	Não
<i>Ao ver outra criança chorando...</i>		
Se aproxima?	Sim	Não
Se afasta?	Sim	Não
Ou se mostra alheio?	Sim	Não
Caso se aproxime, presta amparo? (Oferece algum brinquedo, tem algum gesto de carinho, busca chamar um adulto)	Sim	Não
Caso se afaste, demonstra indiferença? (Não percebe que a outra criança precisa de ajuda, não demonstra sentir a necessidade de ajudar)	Sim	Não
Demonstra atitudes de solidariedade com os funcionários da instituição na qual você trabalha?	Sim	Não
<i>Ao ver um adulto chorando ou precisando de ajuda...</i>		
Se aproxima?	Sim	Não
Se afasta?	Sim	Não
Ou se mostra alheio?	Sim	Não
Caso se aproxime, presta amparo? (Oferece a ajuda apropriada, tem algum gesto de carinho, busca avisar outras pessoas)	Sim	Não
Caso se afaste, demonstra indiferença? (Não percebe que o adulto precisa de ajuda, não demonstra sentir a necessidade de ajudar)	Sim	Não
EMOÇÕES E INTERAÇÕES		
A criança busca explorar o entorno, com alguém de confiança junto?	Sim	Não
Com pessoas que já conhece, demonstra afeto?	Sim	Não
Em caso afirmativo, faz de maneira espontânea?	Sim	Não
Ou somente quando incentivada?	Sim	Não
Demonstra vários tipos de emoções?	Sim	Não
Demonstra felicidade em estar com outras crianças?	Sim	Não
Tem medo de pessoas estranhas?	Sim	Não
Ao observar outras crianças e adultos, os imita?	Sim	Não
Demonstra irritação com alterações na rotina?	Sim	Não
Em determinados momentos faz “birra”?	Sim	Não
Brinca com outras crianças, lado a lado?	Sim	Não
Em caso afirmativo, consegue “revezar a vez”?	Sim	Não
Busca mostrar coisas pelas quais se interessou, apontando?	Sim	Não
Progressivamente, vem demonstrando mais independência?	Sim	Não
Demonstra comportamento desafiador?	Sim	Não
Brinca de faz de conta?	Sim	Não
CUIDADO		
Demonstra atitudes de cuidado com outras crianças?	Sim	Não
Ao se alimentar, oferece para outra criança o que está comendo?	Sim	Não
Sinaliza para outra criança que ela necessita de cuidados de higiene? (Limpar o nariz, a boca, as mãos)	Sim	Não
Na hora da soneca, ao acordar, respeita o tempo de descanso dos colegas? (Sem fazer barulho, correr pela sala, acordar outras crianças)	Sim	Não
Estabelece contato afetivo com outras crianças?	Sim	Não
Percebe que ela mesma pode estar em perigo?	Sim	Não
Em caso afirmativo, muda sua conduta?	Sim	Não
<i>Caso perceba...</i>		
Percebe que outra criança possa estar em situação de risco?	Sim	Não

QUADRO 32 – NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” DO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS QUALIFICADOS A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF E PROFA. DRA. CATARINA MORO

(continuação)

CUIDADO		
<i>Caso perceba...</i>		
Se aproxima para intervir? (Puxar pelo braço, remover o que oferece perigo, chamar um adulto para intervir)	Sim	Não
Ou se afasta? (Não demonstrando sentir a necessidade de intervir)	Sim	Não
Ou permanece sem reação?	Sim	Não
Demonstra atitudes de cuidado com adultos?	Sim	Não
Prefere a interação com os adultos?	Sim	Não
Ou com os seus pares?	Sim	Não
Demonstra interesse por se relacionar com os outros?	Sim	Não
Na hora do lanche, se preocupa em oferecer o alimento para o professor? (Pergunta se ele vai comer, esboça para o professor que o lanche está bom)	Sim	Não
Ao notar algo diferente no professor, sinaliza que ele necessita de cuidados de higiene? (Roupa sujou, cabelo está desarrumado)	Sim	Não
Na hora do intervalo do professor, compreende que é seu momento de descanso? (Aceita ficar com outros adultos neste momento, não vai atrás do profissional de referência da sala)	Sim	Não
Estabelece contato afetivo com os adultos que trabalham na instituição educativa?	Sim	Não
Caso estabeleça, o faz com todos profissionais?	Sim	Não
Ou somente com alguns (Ou um)?	Sim	Não
Compreende as necessidades do próprio corpo?	Sim	Não
Em caso afirmativo, consegue sinalizar estas necessidades?	Sim	Não
IMAGEM POSITIVA DE SI		
A criança tem percepção de sua própria imagem? (em fotos ou vídeos)	Sim	Não
A criança se observa no espelho?	Sim	Não
Reconhece que é ela?	Sim	Não
Nestes momentos, “interage” positivamente? (Mandando beijos, sorrindo)	Sim	Não
Caso não se observe, “despreza” a imagem? (Ignora, não reconhece como sendo ela)	Sim	Não
Verbaliza características positivas de si mesmo? (“Eu corro muito rápido”, “eu já sei fazer isso”, “isso é muito fácil”)	Sim	Não
Verbaliza características negativas de si mesmo? (“Eu sou o pior neste jogo”, “eu faço tudo errado”, “eu sou muito burro (a)”)	Sim	Não
CONFIANÇA EM SUA CAPACIDADE		
Você considera que sua criança tem uma boa autoestima?	Sim	Não
A criança pensa coisas boas sobre si? (Diante de experiências novas demonstra sentir que vai conseguir, que tem capacidade para aprender)	Sim	Não
A criança demonstra estar preparada para enfrentar dificuldades e desafios? (Diante de experiências novas não se retrai ou chora)	Sim	Não
Ou tem dificuldade em aceitar situações novas?	Sim	Não
Ela reconhece quando realiza algo bem feito ou que aprendeu coisas novas? (Demonstra estar orgulhosa do que foi capaz)	Sim	Não
Compreende sua função em determinado ambiente ou grupo social da escola?	Sim	Não
COMUNICAÇÃO		
Demonstra a intenção de se comunicar com outras crianças? (Reconhece a importância de estabelecer a comunicação com os colegas)	Sim	Não
Consegue expressar suas ideias, por meio de palavras, para outras crianças?	Sim	Não
Consegue expressar suas ideias, por meio de gestos ou outras formas de comunicação, para outras crianças?	Sim	Não

QUADRO 32 – NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” DO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS QUALIFICADOS A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF E PROFA. DRA. CATARINA MORO

(continuação)

COMUNICAÇÃO		
Caso não consiga, estabelece outras estratégias para se comunicar? (Não desiste de se fazer entender)	Sim	Não
Demonstra a intenção de se comunicar com funcionários da instituição educativa? (Reconhece a importância de estabelecer a comunicação com os adultos)	Sim	Não
Consegue expressar suas ideias, por meio de palavras, para os funcionários da instituição educativa?	Sim	Não
Consegue expressar suas ideias, por meio de gestos ou outras formas de comunicação, para os funcionários da instituição educativa?	Sim	Não
Caso não consiga, estabelece outras estratégias para se comunicar com os adultos? (Não desiste de se fazer entender)	Sim	Não
<i>Não estabelece comunicação adequada devido a...</i>		
Dificuldades ou falta de interação e socialização?	Sim	Não
Fala tardia?	Sim	Não
Regressão da fala? (Esta é mais comum em meninas, importante observar)	Sim	Não
PERCEPÇÃO DO OUTRO		
Possui esta percepção? (do outro enquanto pessoa, igual a ela)	Sim	Não
A criança socializa com seus pares?	Sim	Não
A criança percebe que as pessoas são diferentes, fisicamente?	Sim	Não
<i>Caso tenha esta percepção...</i>		
Por meio de palavras consegue descrever diferentes características?	Sim	Não
Por meio de outras formas de comunicação, consegue deixar claro ter a percepção destas diferentes características?	Sim	Não
Quando relata estas diferenças, o faz com respeito? (Sem dar risada, debochar, menosprezar)	Sim	Não
<i>Caso não tenha a percepção das diferenças físicas...</i>		
Consegue diferenciar as pessoas de outra forma? (Uso do nome, sua função no no espaço escolar, se é criança ou adulto)	Sim	Não
REGRAS DE CONVÍVIO SOCIAL		
A criança compreende quais são as regras dos espaços coletivos da instituição educativa?	Sim	Não
Segue estas regras?	Sim	Não
A criança compreende quais são os combinados da sala?	Sim	Não
A criança segue os combinados da sala? (Se avisar antes de ir ao banheiro for um combinado, a criança segue?)	Sim	Não
Tem compreensão sobre coletividade e funções adequadas para convivência?	Sim	Não
Ou tem dificuldade em compreender?	Sim	Não
Auxilia a manter a sala organizada?	Sim	Não
Respeita os colegas?	Sim	Não
Respeita os funcionários da instituição educativa?	Sim	Não
Cuida de seus pertences?	Sim	Não
Usa palavras como por favor, com licença, obrigado?	Sim	Não
Espera a sua vez para falar?	Sim	Não
Nas brincadeiras, compreende quais são as regras?	Sim	Não
Respeita as regras das brincadeiras?	Sim	Não
Demonstra interesse por brincar estando envolvido no desafio que as regras oferecem?	Sim	Não
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS		
Ao se envolver em um conflito, consegue explicar o que o motivou?	Sim	Não
Está disposto a ouvir as outras crianças envolvidas?	Sim	Não
Ou enxerga as situações relacionadas a si, a partir de si?	Sim	Não

QUADRO 32 – NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” DO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS QUALIFICADOS A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF E PROFA. DRA. CATARINA MORO

(conclusão)

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS		
Nestes conflitos, reage sem intenção ou compreensão? (Reativo diante de estímulos adversos)	Sim	Não
Age com agressividade? (Batendo ou xingando as outras crianças)	Sim	Não
Aceita a intervenção de um adulto na tentativa de resolver o conflito?	Sim	Não
Com intervenção de um adulto, entende que pode estar errado?	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

A seguir, o QUADRO 33 apresenta as colaborações de Sf aos núcleos do campo de experiências “corpo, gestos e movimento”.

QUADRO 33 – COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS, EM VÁRIOS NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTO”

CUIDADO DE SI		
Consegue distinguir diferentes necessidades de vestimenta, de acordo com o clima? Não tem percepção/ hipo ou hipersensibilidade	Sim	Não
Tem autonomia para se vestir ou tirar alguma peça de roupa? Dificuldades motoras	Sim	Não
Reconhece o potencial de seu corpo para realizar práticas de higiene? (Realiza tentativas de assoar o nariz, escovar os dentes, pentear os cabelos) recursos de orientação visual	Sim	Não
Reconhece que por meio de seus movimentos pode alimentar-se sozinho? Seletividade alimentar	Sim	Não
JOGOS E BRINCADEIRAS		
Apropria-se de gestos e movimentos de sua cultura nos jogos e brincadeiras? Muitas vezes movimentos aleatórios ao contexto	Sim	Não
Nos jogos e brincadeiras, amplia progressivamente o uso de seu corpo, por meio de gestos e movimentos, para expressar-se e participar destas interações? Movimentos extremos ou fica alheio	Sim	Não
Desloca seu corpo no espaço (em brincadeiras e outras atividades) orientando-se por noções como...		
Frente? Dificuldades de orientação e destreza motora	Sim	Não
Atrás?	Sim	Não
No alto?	Sim	Não
Embaixo?	Sim	Não
Dentro?	Sim	Não
Fora?	Sim	Não
Explora formas de deslocamento no espaço, como...		
Pular?	Sim	Não
Saltar?	Sim	Não
Dançar?	Sim	Não
Consegue combinar os movimentos citados acima, seguindo orientações?	Sim	Não
HABILIDADES MANUAIS pode não se interessar em registrar devido as dificuldades motoras ou a sensibilidades aos recursos utilizados		
Desenvolve progressivamente o controle para desenhar?	Sim	Não
Desenvolve progressivamente o controle para pintar?	Sim	Não
Desenvolve progressivamente o controle para rasgar?	Sim	Não
Desenvolve progressivamente o controle para folhear?	Sim	Não
Desenvolve progressivamente o controle para colar?	Sim	Não
Desenvolve progressivamente o controle para recortar?	Sim	Não
Desenvolve progressivamente o controle para pinçar?	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Nos núcleos de “jogos e brincadeiras” e “habilidades manuais”, optamos por resumir algumas perguntas, também para tornar a observação mais objetiva, conforme se observa no QUADRO 34.

QUADRO 34 - NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTO” DO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS QUALIFICADOS A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF E PROFA. DRA. CATARINA MORO

CUIDADO DE SI		
Utiliza progressivamente o potencial de seus gestos e movimentos para realizar práticas de autocuidado?	Sim	Não
Consegue distinguir diferentes necessidades de vestimenta, de acordo com o clima?	Sim	Não
Ou não tem esta percepção? (hipo/hipersensibilidade)	Sim	Não
Tem autonomia para se vestir ou tirar alguma peça de roupa?	Sim	Não
Demonstra alguma dificuldade motora nestes momentos?	Sim	Não
Reconhece o potencial de seu corpo para realizar práticas de higiene? (Realiza tentativas de assoar o nariz, escovar os dentes, pentear os cabelos)	Sim	Não
Caso reconheça, necessita de recursos visuais para realizar estas tarefas?	Sim	Não
Reconhece que por meio de seus movimentos pode alimentar-se sozinho?	Sim	Não
Possui alguma seletividade alimentar?	Sim	Não
Consegue utilizar talheres para se alimentar?	Sim	Não
JOGOS E BRINCADEIRAS		
Apropria-se de gestos e movimentos de sua cultura nos jogos e brincadeiras?	Sim	Não
Ou faz movimentos aleatórios ao contexto?	Sim	Não
Nos jogos e brincadeiras, amplia progressivamente o uso de seu corpo, por meio de gestos e movimentos, para expressar-se e participar destas interações?	Sim	Não
Utiliza movimentos extremos?	Sim	Não
Ou fica alheio a esta situação de movimento?	Sim	Não
Desloca seu corpo no espaço (em brincadeiras e outras atividades) orientando-se por noções como: Frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora?	Sim	Não
Possui dificuldade em se orientar?	Sim	Não
Explora formas de deslocamento no espaço, como: Pular, saltar, dançar?	Sim	Não
Possui dificuldade de destreza motora?	Sim	Não
Consegue combinar os movimentos citados acima, seguindo orientações?	Sim	Não
HABILIDADES MANUAIS		
Demonstra interesse por formas de registro?	Sim	Não
<i>Caso não demonstre...</i>		
Isto se dá em função de sensibilidade aos recursos utilizados?	Sim	Não
É devido a dificuldades motoras?	Sim	Não
Desenvolve progressivamente o controle para habilidades manuais? (desenhar, pintar, rasgar, folhear, colar, recortar, pinçar)	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

O último Campo de Experiências que contou com as colaborações de Sf foi “escuta, fala, pensamento e imaginação”, com os apontamentos descritos no QUADRO 35.

QUADRO 35 - COLABORAÇÃO DE SF AO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM VÁRIOS NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

ESTABELECENDO PRÁTICAS COMUNICATIVAS DIFICULDADE EM EXPRESSAR SUAS NECESSIDADES, PERCEPÇÃO DE MUNDO E AMBIENTE A SER DESENVOLVIDA		
AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO LITERÁRIO hipersensibilidade auditiva que dificulta a percepção		
Ela consegue criar diferentes sons? (Por meio da voz, do corpo ou utilizando objetos) estereotipias/ecolalias	Sim	Não
Reconhece diferentes aliterações? (<i>Chove chuva, chove sem parar</i>) Pensamento literal	Sim	Não
CONTATO COM DIFERENTES MATERIAIS texturas, cheiros podem interferir neste contato		

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Após analisarmos as colaborações, qualificamos os núcleos da forma como é apresentada no QUADRO 36.

QUADRO 36 - NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” DO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS QUALIFICADOS A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF E PROFA. DRA. CATARINA MORO

(continua)

ESTABELECENDO PRÁTICAS COMUNICATIVAS		
Apresenta dificuldade em expressar suas necessidades?	Sim	Não
Reconhece o diálogo com outras crianças como sendo uma forma de expressar seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões?	Sim	Não
Consegue dialogar com outras crianças?	Sim	Não
Reconhece o diálogo com os funcionários da instituição educativa como sendo uma forma de expressar seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões?	Sim	Não
Consegue dialogar com os funcionários da instituição educativa?	Sim	Não
A criança consegue relatar experiências e fatos ocorridos dentro e fora do CMEI?	Sim	Não
Consegue relatar histórias ouvidas?	Sim	Não
Consegue relatar filmes ou peças teatrais às quais teve acesso?	Sim	Não
Você percebe que a percepção de mundo e ambiente da criança está se desenvolvendo?	Sim	Não
AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO LITERÁRIO		
A criança identifica diferentes sons? (Quando se trata de algum instrumento musical, rádio ligado, pessoas falando, crianças correndo no corredor, carros passando na rua, talheres batendo no refeitório)	Sim	Não
Ou possui dificuldade nesta percepção?	Sim	Não
Demonstra hipersensibilidade auditiva?	Sim	Não
Ela consegue criar diferentes sons? (Por meio da voz, do corpo ou utilizando objetos)	Sim	Não
<i>Ao se expressar, apresenta...</i>		
Estereotipias?	Sim	Não
Ecolalia?	Sim	Não

QUADRO 36 - NÚCLEOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” DO ROTEIRO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS QUALIFICADOS A PARTIR DA COLABORAÇÃO DE SF E PROFA. DRA. CATARINA MORO
(conclusão)

AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO LITERÁRIO		
A criança reconhece diferentes sons em cantigas de roda e textos poéticos? (Percebe que há algo diferente, como um som de uma palavra que não reconhece: <i>Poti, poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica-pau pau pau?</i>)	Sim	Não
Reconhece diferentes rimas em cantigas de roda e textos poéticos? (<i>Cai, cai, balão, cai, cai, balão</i> <i>Aqui na minha mão</i> <i>Não cai, não, não cai, não, não cai, não</i> <i>Cai na rua do Sabão</i>)	Sim	Não
Reconhece diferentes aliterações? (Chove chuva, chove sem parar)	Sim	Não
Em situações de roda, textos poéticos, encara o que é abordado literalmente?	Sim	Não
Demonstra interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias?	Sim	Não
Demonstra interesse e atenção ao ouvir a leitura de outros textos? (Rotina do dia, listas de compras, receitas culinárias, propagandas, reportagens, anedotas, bilhetes, etc.)	Sim	Não
Nas práticas de leitura, consegue diferenciar a escrita das ilustrações?	Sim	Não
Com orientação do professor, consegue acompanhar a direção da leitura? (De cima para baixo, da esquerda para a direita)	Sim	Não
Consegue formular perguntas com base nas leituras de histórias que ouviu? (Identificando cenários, personagens e principais acontecimentos)	Sim	Não
Consegue responder perguntas com base nas leituras de histórias que ouviu? (Identificando cenários, personagens e principais acontecimentos)	Sim	Não
A partir de imagens ou temas sugeridos, consegue criar histórias oralmente? (Percebe-se que a criança está em um processo criativo ao falar sozinha, soltando a imaginação e utilizando a memória e a linguagem)	Sim	Não
Consegue contar oralmente as histórias que criou? (Dando sentido para a história, com um início, meio e fim)	Sim	Não
CONTATO COM DIFERENTES MATERIAIS		
Demonstra interesse em manusear diferentes portadores textuais? (Jornais, revistas, gibis, livros)	Sim	Não
Demonstra reconhecer seus usos sociais?	Sim	Não
Apresenta sensibilidade com relação a cheiros/texturas que possam interferir neste contato?	Sim	Não
Demonstra interesse em observar e/ou manipular diferentes textos, que contenham diversos gêneros textuais? (Parlendas, histórias de aventuras, tirinhas, cartazes da sala, cardápios, notícias etc.)	Sim	Não
Participa de situações de escuta da leitura destes diversos gêneros textuais, com atenção?	Sim	Não
Busca manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita? (para desenhar, traçar letras ou fazer outros sinais gráficos)	Sim	Não

FONTE: Kot e Camargo (2021).

Nesse ponto concluímos as descrições, análises, interpretações e qualificações dos núcleos de cada campo de experiências proposto. O roteiro completo de ambas as faixas etárias trabalhadas encontra-se nos APÊNDICES L e M.

Após concluirmos a pesquisa e considerarmos o parecer dos membros da banca avaliadora desta tese, a etapa de devolutiva será realizada por meio de

videoconferência para os participantes, para que possam ter em mãos o RISRD-EI aprimorado pelos seus colegas colaboradores e fazer uso dele em seus locais de trabalho, com base nas diretrizes para “Práticas inclusivas com o uso do RISRD-EI” que serão descritas a seguir, nas Considerações Finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No papel de pesquisadora, tive a oportunidade de construir e aprimorar o RISRD-EI, por meio de revisões de literatura, documentos e da postura colaborativa de profissionais competentes da Educação Infantil, que possuem experiências ricas e diferentes e estudam constantemente a área da educação; Eu as conheço pessoalmente enquanto *experts* da área da Educação, e a partir desta convivência profissional, também pude observar, em seus relatos, que falam sobre educação em seu tempo livre e leem livros voltados para sua atuação profissional, mesmo nas férias. Embora saibam que é por meio desta atuação que tiram seu sustento, pagam suas contas e podem continuar a seguir as regras de um mundo com pessoas que incitam acontecimentos que não nos inspiram a esperar para o futuro, ainda assim realizam esta tarefa com afeto. Empenham-se e lutam para não cansar e desistir de transformar a realidade próxima, pois estão comprometidos com a árdua tarefa de atuar da maneira mais intensa e positiva possível na aprendizagem, no desenvolvimento, na vida, na história, na construção do caráter e das memórias das crianças com as quais se encontram em seu caminhar.

Nos encontrarmos com alguém e com ele (ela) conviver deve envolver observar atentamente, despertar no outro a compreensão de sua existência e oferecer condições para que interprete a vida e a si mesmo, conforme propõe a Pedagogia do Encontro, na qual a aprendizagem será resultado do encontro autêntico entre as pessoas, da sinceridade das interações humanas em um processo de troca de conhecimento e valores:

A generosidade é valor crucial para a Pedagogia do Encontro, na medida em que permite o desenvolvimento de um projeto educativo humanizador. A generosidade e outros tantos valores (a sinceridade, a veracidade, a honestidade, a gratidão, a cordialidade, o respeito, a amizade, a responsabilidade, a justiça etc.) oferecem novas possibilidades de encontro. (PERISSÉ, 2013, p. 8).

Nesse contexto, Perissé (2013) ressalta que a colaboração entre professor e criança, e entre as próprias crianças se configura na criação de uma “extensão de jogo comum”, um âmbito de encontro, e neste âmbito, além de os professores e as crianças se sentirem envolvidos, participantes, incluídos e compromissados, são responsáveis pelo bom andamento das atividades realizadas na IEI. Dessa forma, o

fracasso do trabalho e do projeto pedagógico reside na ausência de encontro, ou seja, na ausência de um âmbito humanizador.

Ao longo deste trabalho buscamos deixar clara a nossa posição de que as IEI devem ser um lugar humano e acolhedor, nos espaços e nas ações. Os profissionais devem estar dispostos a acolher a todos, incluir cada uma das crianças, observá-las e escutá-las atentamente nos encontros que neste âmbito são organizados.

Para escutar, na perspectiva malaguzziana, é preciso aprender a observar os modos como a criança se relaciona com o mundo, como ela produz suas teorias (MALAGUZZI, 2001). Ou seja, é um modo ativo de pensar o trabalho educativo que envolve “(...) um processo cooperativo que ajuda o professor a escutar e observar as crianças com quem trabalha, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas” (GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p. 150). (FOCHI, 2020, p. 143).

Fochi (2011) também chama a atenção para o que Malaguzzi (2001) diz sobre a necessidade de “escutarmos” as crianças, não partindo do que esperamos e desejamos para ela, mas estando atentos ao que emerge dela mesma. Nessa dinâmica, aquele que escuta é o “observador-participante” que não apenas assume o papel daquele que observa de longe, mas intencionalmente se interessa em registrar as “cem formas” que as crianças usam para comunicar-se; desse modo, concentra-se nos processos reflexivos daquilo que vê e posteriormente constrói as narrativas que tornarão público os vividos das crianças nas creches, constituindo assim uma rica documentação pedagógica. Foi pensando na necessidade de garantir essa dinâmica de encontros, escuta, inclusão e interações que traçamos as diretrizes norteadoras para a utilização do RISRD-EI.

Após a produção desta tese, o próximo passo para dar continuidade a esta pesquisa será levar o RISRD-EI para as IEI, para que possamos colocá-lo em ação por meio das diretrizes para **“Práticas Inclusivas com o uso do RISRD-EI”**. Para que isso se efetive as condições que devem existir para a utilização do roteiro são tão necessárias quanto o próprio RISRD-EI, pois as ações formativas voltadas para o professor são tão necessárias quanto a tecnologia que permeará a sua ação. Em função disso, optamos pela adoção de diretrizes que envolvam a apropriação por parte do professor a respeito dos pressupostos do roteiro proposto.

Para tal, pensamos ser essencial incluir em nossas diretrizes a utilização da produção de Booth e Ainscow (2011), que por meio do “Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas”, que atualmente está

na terceira edição, revela-se um recurso para o desenvolvimento de escolas e que pode ajudar a todos a encontrarem seus próprios próximos passos em direção ao desenvolvimento de seus ambientes (BOOTH; AINSCOW, 2011). Nossa intenção é, por meio desse material, inspirar os profissionais a adequarem suas práticas ao contexto educativo no qual estão inseridos, pois ele possibilitará a reflexão junto ao grupo acerca da concepção de inclusão:

[...] a concepção e uso do Index não é a de constituir-se em um instrumento de avaliação, mas sim, em um conjunto de indicadores e questões infundáveis (portanto, em constante possibilidade de alteração e mudança) que bem refletem a questão da inclusão conforme seu principal autor vem defendendo há décadas: um processo interminável, nunca um estado final possível de se chegar, posto que as exclusões permeiam nosso mundo e dão sentido à própria ideia de inclusão e vice-versa. (SANTOS et al., 2014, p. 486).

Assumindo que há um eterno movimento entre excluir e incluir, não há a possibilidade de utilizar o Index como um “manual” de inclusão – por mais didático que ele seja –, mas sim como um instrumento que oferece suporte à construção de práticas educativas inclusivas. A partir dele é possível elaborarmos uma “rota para a inclusão”, e as dimensões mais importantes serão abordadas com os profissionais. As dimensões categorizadas são as seguintes:

Dimensão A: Criando culturas inclusivas (Edificando a comunidade e estabelecendo valores inclusivos);
 Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas (Desenvolvendo a escola para todos e organizando o apoio à diversidade);
 Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas (Construindo currículos para todos e orquestrando a aprendizagem). (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 13).

Para cada uma dessas dimensões os autores expõem sua definição e apresentam critérios específicos. A Dimensão A propõe uma postura inclusiva que reflete no comportamento de todos os envolvidos, em uma dinâmica de compartilhamento de valores que são primordiais para a efetivação das demais dimensões, que envolvem produzir políticas e desenvolver práticas inclusivas. Portanto, pela caracterização a seguir, podemos concluir que as demais dimensões dependem de um contexto no qual a comunidade esteja imersa na cultura inclusiva:

[...] refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 46).

Nesse contexto, a cultura de inclusão da PcD pode ser encarada como uma forma de garantir um tratamento permeado pela justiça; no entanto, não podemos nos enganar de que, ao discutirmos tais questões com os profissionais da EI, imediatamente estaremos em um processo de mudança de comportamento. Construir uma cultura inclusiva envolve muito tempo, estudo, planejamento e entendimento da necessidade de um trabalho colaborativo entre os profissionais.

A Dimensão B consiste em efetivar o desenvolvimento da escola para todos e organizar o apoio à diversidade através de políticas inclusivas:

[...] garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo. (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 46).

A partir do pressuposto acima, podemos concluir que uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão na escola. Dessa forma, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras deve incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005).

A última dimensão proposta pelo Index e que incluímos enquanto temática a ser abordada com os profissionais nas IEI é a Dimensão C: “desenvolvendo práticas inclusivas”. Essa dimensão se refere a uma reestruturação dos currículos visando a aprendizagem de todos e é definida da seguinte forma no documento:

[...] refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. As implicações de valores inclusivos para estruturar o conteúdo de atividades de aprendizagem são trabalhadas na seção ‘Construindo currículos para todos’ (ver páginas 121-158). Esta liga a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças. (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 46).

É importante que as equipes gestoras se debrucem sobre o Index para analisar a seção “construindo currículos para todos”, para refletirem sobre quais pontos demandam aprofundamento junto a equipe de acordo com o contexto, visando a qualificação das práticas. Nessa proposta formativa é essencial que os profissionais a frente deste movimento constantemente convidem aos professores e demais participantes a fazer relações entre o que se propõe no roteiro de observação e de que forma sua utilização, e desdobramentos deste uso, se constituem enquanto impulsionadores para a construção de uma cultura interna, políticas e práticas inclusivas.

Certamente, contar com práticas pedagógicas adequadas é essencial para que as crianças aprendam e se desenvolvam, no entanto, somente transformar as práticas educativas não é a garantia da efetivação da inclusão, pois o principal é que tenhamos profissionais competentes a agir nesse processo, que saibam atuar para além do isolamento, em uma perspectiva colaborativa. Essa premissa nos levou a outra diretriz a ser desenvolvida nas IEI, que é a **sensibilização para a necessidade da colaboração docente**, que poderá culminar na assunção de práticas inclusivas resultantes do envolvimento de todos em um objetivo em comum.

Para estarem aptos a trabalhar nesse modelo de colaboração, primeiro os profissionais precisam entender do que se trata esta proposta, que exalta a necessidade de a equipe toda trabalhar pela mesma meta – neste caso, da criação de estratégias que possibilitem a inclusão social das crianças. Dentro das IEI, que se constituem enquanto comunidades de aprendizagem, as pessoas interagem umas com as outras e acabam por aprender em meio a estas interações. Sabe-se da importância de estimularmos o contato das crianças entre seus pares; no entanto, elas não são as únicas que aprendem nesta dinâmica, pois os professores também constroem aprendizagens quando se dispõem a ouvir os colegas, trocar experiências,

relatar o que foi vivenciado e a planejar coletivamente visando os avanços para o grupo em geral.

Esse entendimento é de extrema importância, pois a Teoria Histórico-Cultural, que norteou a perspectiva teórica deste trabalho sob o olhar de Vigotski, apresenta o conceito de mediação, que abordamos anteriormente e cujo resgate julgamos pertinente sob o viés da formação do professor. À equipe gestora das IEI nas quais os professores atuam é atribuído o papel de garantir ações que despertem nos profissionais a essência mediadora que devem desenvolver para exercer competentemente suas funções. Para que compreendamos melhor o que se espera dos profissionais de EI, nos reportamos ao estudo de Pascal e Bertram (1996), que cita um instrumento de observação de professores em sala de aula e indica três aspectos que podem ser observados para a análise do perfil mediacional do professor:

- 1) sensibilidade do adulto para com a criança (aos seus sentimentos de bem-estar emocional e aos seus interesses pessoais) [...],
- 2) grau de liberdade que o adulto oferece à criança, isto é, a autonomia que lhe confere [...] e
- 3) o grau de estimulação que o adulto oferece à criança. (PASCAL; BERTRAM, 1996, p. 92).

Sensibilidade, liberdade e estimulação, em um nível de mediação com equilíbrio adequado e mantendo o ritmo com todas as crianças: não se trata de uma tarefa fácil. Os profissionais precisam de orientação para exercer mediação qualificada, embora o professor seja tradicionalmente reconhecido como agente mediador dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, planejando as experiências escolares que serão oportunizadas (RODRIGUEZ; BELLANCA, 2007); no entanto, constituir-se enquanto agente mediador não ocorre naturalmente. O profissional precisa ser formado, apoiado e orientado, pois sua participação na vida da criança deixará marcas:

Em uma visão histórico-cultural [...] o professor é responsável por organizar atividades educacionais que possibilitem ao indivíduo criar e, conseqüentemente, internalizar o conhecimento social. Nesta linha de raciocínio, Vigotski (2003a, p. 76) afirma: Do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando e é onipotente em sua influência indireta, através do meio social. O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca. (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011, p. 220).

O professor lida com essa “alavanca” do ambiente social no qual a criança está inserida por meio de sua mediação, que precisa ser qualificada. O principal conceito vigotskiano aqui utilizado foi o de mediação, afirmando que o homem não se relaciona diretamente com o mundo. No processo de aprendizagem das práticas da cultura, em que é mergulhada logo ao nascer, a criança necessita da mediação de um membro dessa cultura – de início, a mãe e familiares; mais tarde, já na escola, onde se dá a transmissão do conhecimento sistematizado, o professor e os colegas (PEREIRA; MAIMONE; OLIVEIRA, 2012, p. 106). Embora todos façam parte do processo de aprendizagem da criança, ao professor cabe planejar esse processo. Assim, apesar de todos os profissionais estarem submetidos ao mesmo documento normativo para planejar suas práticas educativas, que é a BNCC (BRASIL, 2016), o caminho que cada um trilhará ao exercer sua profissão será diferente.

[...] é pertinente refletir a respeito de como se constitui sua subjetividade profissional, ou seja, como ele se apropria das dimensões teóricas e das práticas referentes à sua profissão e como as internaliza e as transforma em prática pedagógica.

Como sujeitos sociais e históricos, os professores têm visões de mundo, valores, sentimentos, comportamentos e hábitos próprios, derivados de um conjunto de experiências vivenciadas em espaços sociais diversos. Assim, estudos sobre as relações do professorado com a cultura são relevantes, por permitirem compreender dimensões da vida social que determinam, em parte, suas práticas pedagógicas. (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011, p. 222).

A equipe gestora precisa estar comprometida a se aproximar da realidade dos professores das IEI, pois conhecer mais as experiências que vivenciaram em espaços sociais diversos possibilitará maior entendimento sobre como cada um medeia as práticas pedagógicas com as crianças. As diferenças entre os professores precisam ser acolhidas, valorizadas e compartilhadas, pois quando o corpo docente se respeita, as práticas da IEI são fortalecidas por meio das trocas realizadas entre esses profissionais, que terão a oportunidade de estar em contato com outros fazeres docentes, outras formas de mediar e incitar aprendizagem e desenvolvimento, o que enriquecerá as experiências de cada profissional.

No contexto da EI, o brincar é o fio condutor do planejamento; nesse caso, saber mediar é primordial. Com frequência o brincar está presente na escola “ora com um significado extremamente diretivo, eliminando a liberdade que faz parte do processo lúdico”, sem dar espaço para o protagonismo infantil, “ora de uma forma aleatória, improvisada, sem a preocupação dos educadores, no sentido de

compreender que nesse brincar há necessidade de objetos, de parcerias” (VECTORE, 2003, p. 109), o que acaba levando a um contexto que não visa ao desenvolvimento da criança, sua aprendizagem, observação e avaliação, configurando uma mediação que não é competente. Desse modo,

[...] ao se entender o brincar como um processo facilitador tanto do desenvolvimento infantil como da construção do conhecimento da criança, a escola deve se preparar para criar espaços de brincadeira, onde os objetos, os brinquedos, os materiais, as informações e as regras do brincar devem fazer parte da formação do profissional, de forma a capacitá-lo na utilização de tal recurso como instrumento de desenvolvimento da criança. (VECTORE, 2003, p. 109).

Esse preparo deve levar em conta os interesses de cada criança, visando superar seus potenciais e elevando-a constantemente em seu desenvolvimento, por meio das mediações que permeiam as brincadeiras. A mediação sempre estará presente. No caso das crianças com SRD/PcD, Vigotski (2012) ressalta que a escola deve buscar superar as dificuldades de todas as formas possíveis, pois todas podem ser ensinadas, todas podem aprender, para que elas consigam ir além dos conhecimentos do cotidiano; afinal, através de seu trabalho e pela mediação, a escola vai propiciar à criança com deficiência o desenvolvimento de seu pensamento e a aquisição de conhecimento científico sobre o mundo.

Para a apropriação dos bens produzidos no contexto sócio-histórico em que o deficiente está inserido, constitui-se como primordial o trabalho da escola, que por meio do ensino lhe permitirá desenvolver funções superiores como o pensamento abstrato, a atenção e a memória. O ensino deverá oferecer oportunidades para alunos com deficiência, pois estes apresentam potencialidades a serem desenvolvidas no âmbito escolar. (LEONEL; LEONARDO, 2014, p. 545).

Novamente destacamos a importância da mediação, pois se ela não for competente de forma a garantir oportunidades de aprendizagem eficazes, a apropriação do que é culturalmente produzido no contexto sócio-histórico ficará comprometida. Vigotski (2012) afirma em sua obra sobre a deficiência que até mesmo as limitações da criança podem servir de estímulo para que ela avance em sua aprendizagem; portanto, ao mediar o contexto educacional, o autor convida aos professores a pensar não somente nos aspectos desfavoráveis da deficiência, mas investir naquilo que a criança oferece de positivo para se superar e aprender. Desenvolver uma percepção desse nível, de algo tão complexo, envolve muito estudo,

observação minuciosa da criança, oportunidades formativas e apoio da equipe gestora e dos colegas de profissão.

Além do compromisso da equipe gestora em garantir uma formação voltada para mediação qualificada, é preciso despertar o compromisso com as práticas colaborativas entre os próprios profissionais. No entanto, para que os professores possam se conhecer, conviver e aprender uns com os outros, é necessário que se planejem situações de interação entre os profissionais, preferencialmente em grupos menores, para que o tempo disponível a essa prática seja melhor aproveitado e que todos os participantes tenham oportunidade de expor suas opiniões e dialogar sobre aspectos relacionados ao uso do roteiro, que é um registro que revela uma linha do tempo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, e que se propõe, por meio de uma linguagem esmiuçada, sensível, apurada e com critérios específicos, não a mensurar o desenvolvimento, mas sim a identificá-lo buscando a qualificação do mesmo. Nesse cenário, o roteiro é o norteador das discussões coletivas, configurando um eixo temático para articular o trabalho em equipe. Indica-se que os profissionais estabeleçam um cronograma para o seu preenchimento com base em observações específicas que realizarão de cada criança; além disso, não são somente os professores diretos os responsáveis por avaliá-la, mas todos precisam colaborar nessas observações, anotando sinais que venham a perceber nos corredores, pátios, refeitório, parquinho, etc.

As observações dos profissionais que não são a referência da criança precisam ser compartilhadas com todos, envolvendo assim o coletivo na responsabilidade de olhar para ela. Também pode haver momentos de compartilhar a própria docência com outro professor, pois “juntar as turmas” ou trocar o professor de turma para outra em alguns momentos constitui um desafio que possibilitará desenvolver empatia nas relações entre os professores, que entenderão melhor os seus colegas e estarão mais afinados em momentos para as decisões referentes às crianças, escolhas de práticas educativas, construção de documentação pedagógica e avaliação das mesmas. Nesse sentido, no momento da troca de experiências do observado nos espaços da IEI e do vivenciado em cada uma das turmas com as quais o professor teve a experiência de conhecer e trabalhar, existe a produção de conhecimento em caráter colaborativo; essa produção, de autoria própria dos professores, constitui um processo formativo valioso. A valorização desse processo se referenda por meio das diretrizes propostas e se valida pelo experienciado no

coletivo; nesse cenário, dificilmente um professor trocará os ganhos conquistados para retornar a uma cultura solitária, sem apoio para planejar, agir e avaliar. Uma conduta colaborativa passa a ser vista como o modelo mais eficiente a ser seguido, sendo encarada como o eixo da inclusão educacional.

Tendo avançado nas reflexões sobre a proposta do “Index para inclusão”, bem como sobre a cultura interna, políticas e práticas inclusivas de maneira articulada com o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, propõe-se que concomitantemente os profissionais se debrucem sobre a **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2016), documento no qual o RISRD-EI foi embasado quanto aos tópicos de observação, no que concerne aos campos de experiências selecionados e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados nos mesmos para a faixa etária de bebês e crianças bem pequenas. Esse exercício formativo aproximará o PPP da IEI, que também é pautado na BNCC, das práticas que se efetivam, fazendo com que esse projeto não seja mera burocracia, mas ganhe sentido na realidade praticada. Para tal, é preciso desmembrar as discussões em vários encontros; no entanto, sugerimos a introdução por meio do vídeo de Paulo Sérgio Fochi, um dos assessores que elaborou a primeira e a segunda versão da BNCC, intitulado “A BNCC para a Educação Infantil” (BRASIL, 2016). Acreditamos que esse vídeo enriquecerá o diálogo, pois responde de maneira clara a questões como: o que é a Base? Por que o arranjo curricular da EI foi pensado a partir de campos de experiências? O que é currículo? Quais são os direitos de aprendizagem? Como pensar o planejamento na EI levando em consideração a organização da Base por campos de experiências, articulada aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento? Dentre outras discussões sobre a identidade da EI e sua essência interdisciplinar em uma dinâmica de ensino global. Estabelecer e fazer entender a essência da EI junto dos profissionais é mandatório para que seus conceitos sejam consonantes e se apresentem de maneira orgânica. Todos precisam deixar transparecer a seguinte concepção:

[...] no centro do processo educativo está a criança, com suas experiências e saberes. As políticas, as instituições e, em última instância, os professores, precisam lhes garantir práticas que buscam articular tais experiências e saberes com o legado cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de que elas têm o direito de se apropriar. Para que isso de fato aconteça, isto é, para que as aprendizagens e, portanto, o desenvolvimento integral das crianças ocorra, é preciso que haja o conhecimento das crianças e a escuta de suas curiosidades, interesses e desejos. (BARBOSA et al., 2016, p. 17).

Não há como oportunizar experiências significativas sem uma observação sensível sobre quem são as crianças, do que anseiam, o que as cativa e do que precisam. E estudar a BNCC possibilita esse entendimento, pois revela que o respeito aos ritmos e saberes das crianças mobiliza o adulto a pensar sobre a construção de sua prática pedagógica, a partir do acolhimento do universo dos meninos e meninas (BARBOSA et al., 2016).

Acreditamos que caiba realizar também a reflexão que havia sido sugerida por Liz, quando exaltou a necessidade de estudar a questão da profissionalização docente. O professor precisa entender qual é o seu papel, estando situado nesse momento histórico, em uma sociedade na qual a informação é livremente acessada por todos; logo, ele não é mais a figura tradicional detentora dela. A ele passa a ser exigida a constituição de um “**curador pedagógico**”, ou seja, aquele que irá selecionar os saberes relevantes de acordo com o contexto educacional por meio de pesquisa e análise crítica do exposto e das fontes. Para que o professor seja um bom pesquisador precisa buscar notícias, livros, vídeos e demais ferramentas que sejam de qualidade e despertem o interesse das crianças; com tais materiais em mãos, precisa contextualizá-los – ou seja, através dos interesses das crianças dar sentido às experiências propostas que vão gerar aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento. Estudar esse conceito e seus desdobramentos é mais uma diretriz que apontamos para a utilização do RISRD-EI de maneira a alicerçar a escolha de boas práticas inclusivas, pois ser um bom “curador pedagógico” demanda conhecer bem as crianças e saber quais práticas e recursos podem ser destinados a cada uma delas.

Nesse sentido, é essencial que os profissionais estejam capacitados a reconhecer também os **marcos do desenvolvimento infantil e os sinais de risco ao desenvolvimento**. Para tal, sugerimos incitar reflexões acerca das tarefas que se pode propor aos bebês e às crianças bem pequenas para que as suas respostas sejam observadas. Esta dinâmica de avaliação é apresentada no Inventário *Portage* Operacionalizado (IPO), que é um instrumento para avaliação do desenvolvimento que se caracteriza por aplicar tarefas a partir de um objetivo a ser verificado, utilizando os materiais indicados e sendo aplicado nas condições estabelecidas (BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978).

Este material apresenta as respostas esperadas de acordo com cada faixa etária, e por isso é um elemento rico para que os profissionais qualifiquem seu olhar

avaliativo diante das práticas que oportunizam. Elegemos que o foco de estudo desse material possa ser nas áreas de Socialização, linguagem e cognição²⁷, aguçando o olhar às alterações do desenvolvimento que influenciam diretamente em vários aspectos atuais e futuros da vida da criança. Na ausência de instrumentalização apropriada para diagnóstico e caracterização dessas alterações, muitas crianças não recebem ajuda; por isso, enxergamos o estudo do *Portage*, aliado à utilização do RISRD-EI, como promotor da elaboração de uma intervenção no ambiente natural da criança (PRADO et al., 2012).

Todas as diretrizes anteriores prepararão os profissionais para o momento de **leitura conjunta do RISRD-EI**, abrindo espaço para estudo do roteiro, dúvidas, apontamentos, sugestões para qualificá-lo colaborativamente e planejamento dos contextos de observação e condições mais apropriadas para o preenchimento do mesmo. Esse processo não pode ocorrer de outra forma, senão em caráter colaborativo. Todos precisam estar engajados ao objetivo de atuar na vida atual e futura das crianças, oferecendo todo o olhar avaliativo e atendimento necessários.

É importante que os professores estejam de acordo com as condições de observação, que podem dizer respeito, por exemplo, ao número de crianças por professor, que inclusive foi um aspecto sugerido por Liz enquanto característica prática a ser planejada de forma a garantir uma observação criteriosa. Nesse momento o profissional que estará conduzindo as discussões precisa estar atento para que todos sejam ouvidos e consiga realizar a articulação dos pontos levantados pelos profissionais, sintetizando os aspectos que vierem à tona para que, junto ao grupo, sejam feitas escolhas para qualificar o roteiro, traçar o plano de observação das crianças que sentem a necessidade de avaliar SRD e organizar como essa dinâmica se dará na prática. Não há fórmulas prontas, os caminhos emergirão do coletivo; no entanto, o mais importante já terá sido direcionado: a capacitação dos profissionais para chegar na etapa de efetivamente atuar na realidade e realizar as transformações necessárias para que as práticas sejam adequadas.

Com os dados das crianças em mãos, os profissionais poderão analisar se há muitas questões discrepantes no que se refere aos marcos de desenvolvimento; a partir dessa avaliação, poderão utilizar suas conclusões para elencar as experiências

²⁷ As listas de tarefas encontram-se nos ANEXOS C, D e E.

que precisam oportunizar de acordo com cada caso. Os professores, como “curadores pedagógicos”, capacitados a observar e identificar marcos do desenvolvimento e constituindo-se essencialmente como colaboradores uns dos outros, estarão aptos a decidir os caminhos do planejamento de acordo com o que cada criança revela. Como apoio a esse processo, sugere-se o direcionamento para a elaboração de um **dossiê com práticas compartilhadas** pelos próprios professores para intervenção com crianças com SRD e para o TEA. Essa será mais uma forma de instrumentalizar os profissionais, de amparar seu fazer docente, fazendo-os perceber que o espaço no qual atuam oferece apoio para que trabalhem de maneira competente.

Além do engajamento dos profissionais em proporcionar práticas que oportunizem aprendizagem às crianças, em paralelo a essa empreitada **a família da criança também precisa ser envolvida** no processo. É importante abordar a família **com sensibilidade e respeito** ao expor as suspeitas de algum transtorno, atraso, dificuldade, etc., usando de tato e empatia neste momento. Esse encontro é extremamente importante para acolher às famílias, demonstrar a preocupação com a criança e ganhar a confiança de seus cuidadores para a efetivação de ações harmônicas entre os membros ativos na formação da criança, que revelem uma relação de parceria genuína. Nesse momento, também há de ser feita uma anamnese detalhada envolvendo questões sobre como foi a gravidez da mãe dessa criança, intercorrências de parto, histórico de saúde da criança, rotinas e hábitos familiares, sinais de risco notados em casa, etc. Esse relato se juntará ao RISRD-EI e ao relatório que deverá ser redigido sobre as questões mais relevantes da vida e desenvolvimento da criança, em casa e na IEI.

A partir desse ponto, com a família ciente do registro da história de desenvolvimento da criança através da documentação pedagógica, do RISRD-EI e das suspeitas que os profissionais possuem, em conjunto será decidida a necessidade de busca de apoio na área da saúde. No caso dos **encaminhamentos para as US** da rede pública, serão os profissionais da saúde que determinarão exames, especialidades e condutas médicas a serem abordadas com a criança. Contudo, o profissional da EI pode sugerir intervenção por meio de fonoaudiologia, neurologia, psicologia e outros atendimentos que julgue ser necessário. Essa solicitação será avaliada e, em uma dinâmica de apoio e colaboração com outros âmbitos da sociedade, espera-se que o encaminhamento terapêutico inicie o mais breve possível para que a criança possa ser ajudada e amparada por meio desse trabalho

comprometido, ativo e colaborativo. Uma **rede de apoio** deverá se estruturar, na qual os profissionais da saúde, educação e família estarão em constante contato para atualizar sobre os impactos das intervenções, reavaliação dos encaminhamentos e práticas que estão sendo realizadas, mas também para dividir emoções que são inerentes a esse processo, permitindo que uns apoiem e colaborem com os outros.

Em um estudo realizado pela Dra. Cristina Andrade da Silva para avaliar a validade do M-CHAT em comparação à análise clínica do desenvolvimento neuropsicomotor de crianças de CMEI de Curitiba com idades entre 18 a 24 meses, visando contribuir com a identificação oportuna de crianças em risco para TEA nesta população, afirma-se que

A utilização de um instrumento de triagem facilitou o acesso de crianças aos serviços de saúde, o que vem ao encontro de trabalhos que sugerem que testes de triagem facilitam o acesso das crianças aos serviços locais de saúde. [...] Testes de triagem validados e reconhecidos pela comunidade científica devem ser adotados por programas de governos direcionados à educação e à saúde básica. No Brasil, as Unidades Básicas de Saúde (US), os pediatras, outros profissionais que promovam cuidados primários de saúde da criança, assim como as escolas devem padronizar testes de triagem para transtornos do desenvolvimento, de acordo com as orientações de instituições acadêmicas internacionais e nacionais. (SILVA, 2015, p. 109).

Então, a área da Educação precisa atuar de forma a contribuir à identificação de SRD e TEA, pois esse é um mecanismo que facilita o acesso das crianças às intervenções necessárias. Para realizar essa avaliação, a área da Educação também deve possuir sua ferramenta de identificação, para garantir que as crianças tenham seus direitos garantidos. No mesmo estudo supracitado, a autora ressalta que “a importância dos professores de pré-escolas em relação à detecção precoce de crianças em risco para TEA também deve ser alvo de novas pesquisas em nosso meio” (SILVA, 2015, p. 110). Sabemos da imensa importância desse profissional na detecção de sinais de risco, mas também é conhecida a vigente escassez de elementos que o instrumentalizem para tal, como roteiros, protocolos, enfim, mecanismos para a avaliação de características que prejudiquem o pleno desenvolvimento das crianças, e é nessa lacuna, buscando alicerçar uma solução, na qual inseriu-se toda a proposta desta tese.

Diante das diretrizes expostas acerca dos procedimentos a serem adotados para que o RISRD-EI seja efetivado enquanto uma tecnologia que refere um contexto no qual o objetivo comum seja de garantir a inclusão social e de incitar

discussões internas sobre esta questão nos espaços das IEI, pensamos que esta proposta seja especialmente importante em um tempo no qual, mesmo com tantas informações, estudos, pesquisas e produção de conhecimento, ainda nos deparemos com a redação de documentos que não compactuam com a premissa da educação inclusiva. Nos referimos ao Decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020), que em 30 de setembro de 2020 instituiu a “Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”, pretendendo substituir a política vigente até então, a “Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (PNEEPEI) de 2008 (BRASIL, 2008b). Entretanto, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2020 foi a mais curta da história do Brasil, durando apenas cerca de 60 dias, envolta em grandes discussões e dividindo opiniões (LACERDA; MENDES; ROCHA, 2021). O processo para a sua construção também não foi claro, sendo revelada a contratação de consultores para revisar o que era praticado e as conquistas que vinham sendo construídas anteriormente. Afirma-se que tal ação foi permeada por discussões por especialistas de universidades brasileiras, mas essas instituições não foram reveladas e algumas perguntas não foram respondidas:

“Em quanto tempo foi feita a PNEE-2020? Quem construiu ou coordenou o processo? Quais segmentos participaram? Quais pessoas do público-alvo da Educação Especial (PAEE) foram ouvidas? Dentre outras questões que não foram suficientemente respondidas, criou-se uma situação de descontentamento entre aqueles que tinham interesse por esse campo da educação”, o que tornou tal processo de construção vago e sem ampla participação democrática. (LACERDA; MENDES; ROCHA, 2021, p. 4).

Citamos o Decreto (BRASIL, 2020) pois o documento retrocede no sentido de oferecer a possibilidade de atendimento ao PAEE de maneira segregada, sem favorecer o acesso ao ensino regular. Ele foi revogado a partir da constatação de sua inconstitucionalidade, e severas críticas foram a ele realizadas, como a nota de repúdio redigida pela comunidade científica vinculada à Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO):

Ao promulgar o Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 e o Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009, tornando o Brasil signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que em seu art. 24 defende a inclusão incondicional, o Estado brasileiro assumiu o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), criada sob sua referência, determina que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; e o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015, Art. 28). A presente política, instituída pelo Decreto nº 10502/2020, viola um direito humano da pessoa com deficiência assegurado constitucionalmente, quando viabiliza e legitima formatos educacionais na contramão das práticas inclusivas, corroborando para a segregação de tais sujeitos. Ao localizar no pressuposto da inclusão ou na “insuficiência da escola” a justificativa para não garantir o direito à convivência entre as diferenças, o presente decreto estigmatiza, exclui e segrega as pessoas com deficiência. (ABRASCO, 2020, não paginado).

Saber que propostas como essa nos são apresentadas ainda hoje reforça a necessidade de estarmos atentos a todo movimento que incite o afastamento das diferenças, ao invés da aproximação, acolhimento e inclusão. Tais movimentos acontecem e a qualquer momento podem ressurgir, com outra roupagem. Não podemos “baixar a guarda” ou permitir que qualquer comentário de cunho discriminatório seja aceito, mesmo que aparentemente despretensioso e inocente. Qualquer indício e fagulha excludente pode se transformar em uma grande explosão de desafeto, desrespeito e retrocesso. Por isso, precisamos estar firmes para barrar a entrada dessa faísca no espaço que nos concerne, pelo qual somos responsáveis, que é o escolar. Todos precisam estar afinados com o mesmo objetivo e, diante das dificuldades, buscar ajuda, insistir e lutar, sem dar margem ao menor sentimento de “talvez aqui não seja o seu lugar”. Todos merecem estar no ensino regular; a inclusão deve ser favorecida e incentivada.

Outra questão importante é que, na busca por favorecer o acesso de todos à escola, os atendimentos proporcionados às crianças devem ser analisados em sua essência, averiguando se há características de um movimento de biologização do desenvolvimento humano e de medicalização da vida, que desconsidere as implicações do contexto social neste desenvolvimento. O processo de medicalização é uma tentativa de

[...] homogeneizar padrões de aprendizagem e comportamentais, e existe um processo social e político de homogeneização da diversidade humana, o qual é estabelecido com base em normas sociais, definindo o que é considerado adequado quanto a comportamentos e modos de aprender. (BELTRAME; SOUZA; GESSER, 2019, p. 3).

Nesse cenário, quando a criança não se ajusta a essas normas, é considerada desviante, passando a fazer uso de medicamentos prescritos por um especialista na tentativa de eliminar o problema (BELTRAME; SOUZA; GESSER, 2019). A respeito da medicalização, os autores ressaltam:

[...] à medida que no processo de medicalização se trata apenas o sujeito, afirma-se que o problema existe somente nele, eximindo todo o contexto social e político que constitui as legitimações e controvérsias a respeito desses supostos transtornos. A compreensão de fatores macroestruturais é fundamental para se entender a complexidade das múltiplas determinações desse fenômeno (BELTRAME; SOUZA; GESSER, 2019, p. 3).

Defendemos e incentivamos a busca por intervenções e suporte para além da escola para as crianças que apresentam SRD. No entanto, a essência da demanda por um atendimento multifuncional não pode ser justificada pelo viés de que a resolução dos problemas escolares venha a acontecer sob o ponto de vista da medicalização, enquanto tais questões deveriam ser abordadas pela área da educação e pela mediação de seus profissionais. Assim como citado no excerto anterior, nessa dinâmica passa-se a negar o contexto social e político que produz os problemas escolares, responsabilizando a criança por suas dificuldades, atrasos e déficits, enquanto que, na realidade, quando estes não possuem uma causa orgânica para tal, são resultado de falta de oportunidades no contexto da inserção social; portanto, é nesse âmbito que precisam ser estimuladas.

A escola deve ser um espaço sociocultural em que as diferenças se encontram em um cenário privilegiado de acolhida, evidenciando as potencialidades de cada ser (KOSCHECK, 2020). A partir da identificação dessas potencialidades, poderemos saber quais são os melhores caminhos para combater os problemas que se apresentem, pois a escola deve ser responsável por avaliar e identificar aquilo que impede a aprendizagem e o desenvolvimento e, em paralelo a essa identificação, criar estratégias que oportunizem o estímulo dos potenciais identificados e superação das dificuldades – elementos que o RISRD-EI e suas diretrizes abordam.

É importante frisar que a utilização do RISRD-EI sempre deverá levar em conta a permanente necessidade de adaptá-lo por meio da colaboração e

engajamento dos profissionais. Não se trata de um instrumento pronto que deve ser aplicado como está, mas sim de uma tecnologia eternamente preliminar, que embasará reflexões e, mediante sua adaptação, considerará os diferentes contextos e necessidades de cada espaço educativo. Nessa perspectiva, por meio de sua utilização, serão proporcionados momentos de estudo, discussão, parceria e colaboração entre os profissionais, que poderão culminar na real inclusão social da criança. Tal processo terá início através do acesso integral aos atendimentos que ela demonstre necessitar, sejam eles a participação em práticas pedagógicas significativas específicas para sua singularidade ou a realização de terapias multifuncionais que a apoiem em sua aprendizagem, sem perder janelas de oportunidade em seu percurso de desenvolvimento nas quais a intervenção possa atingir seu potencial máximo de benefício.

REFERÊNCIAS

AMORIM, K. **Linguagem, comunicação e significação em bebês**. 215 f. Tese (livre docência) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

AMORIM, K.; FERREIRA, M. C. R. Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 1, p. 67-81, 2008 .

ALTERNATIVE BEHAVIOR STRATEGIES (ABS). **Alternative Behavior Strategies urges parents to learn how to recognize common early signs of Autism Spectrum Disorder ASD**. 2019. Disponível em: <<https://www.businesswire.com/news/home/20190403005226/en/Alternative-Behavior-Strategies-Urges-Parents-to-Learn-How-to-Recognize-Common-Early-Signs-of-Autism-Spectrum-Disorder-ASD>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

AJURIAGUERRA, J.; MARCELLI, D. **Manual de psicopatologia infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ALLEN-MEARES, P.; MACDONALD, M.; MCGEE, K. Autism Spectrum Disorder updates: relevant information for early interventionists to consider. **Front. Public Health**, Londres, v 4, p. 236, 2016.

ALMEIDA, G. C. F. Experiência e prática docente: diálogos pertinentes. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 15, n. 150, p. 1, 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANETTE, E.; PRAMLING, I. S. Documentation and communication in Swedish preschools. **Early years**, London, v. 34, n. 2, p.175-187, 2014.

ANGST, C.; MENEGOTTO, L. M. de O.; GIONGO, C. R. O brincar na educação infantil e a importância da mediação do professor. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 32, 2015.

ARGENT, A. Dogwood Room Entanglements. **International Journal of Child, Youth & Family Studies**, Victoria, v.5, n. 4.2, p.847-853, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO). **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial**. 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/> - :~:text=10.502, publicado em 30 de,com deficiência em decidir>. Acesso em: 27 mai. 2021.

ASSOCIATION PREAUT. **Soutenir la recherche et informer sur l'autisme. Réseau d'accompagnement autour du diagnostic d'autisme précoce (RADAP) 0-3 ans.** s/d. Disponível em : <<https://www.preat.fr/dispositifs-experimentaux/la-recherche-preaut/reseau-preaut-bebes/>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P. S., OLIVEIRA, Z. de M. R. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8 n. 16, jul./dez. 2016.

BARNES, C.; OLIVER, M. **Disability:** a sociological phenomenon ignored by sociologist. Paper. University of Leeds, Leeds, p. 23, 1993. Disponível em: <<https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barnes-soc-phenomenon.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

BARON, I. S. Preschoolers: not just very young children. **The Clinical Neuropsychologist**, Washington, v. 31, n. 2, p. 301-306, 2017.

BASTOS, J. L. D.; DUQUIA, R. P. Um dos delineamentos mais empregados em epidemiologia: estudo transversal. **Scientia Medica**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 229-232, out./dez. 2007.

BATH, C. 'I can't read it; I don't know': Young children's participation in the pedagogical documentation of English early childhood education and care settings. **International Journal of Early Years Education**, Sheffield, v. 20, n. 2, p. 190–201, 2012.

BELL, C. A.; DOBBELAER, M. J.; KIETTE, K.; VISSCHER, A. Qualities of classroom observation systems. **School Effectiveness and School Improvement**, New Jersey, v. 30, n. 1, p. 3-29, 2018.

BELTRAME, R. L.; GESSER, M.; SOUZA, S. Vi. de. Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 24, e42566, 2019.

BERKHOUT, L.; HOEKMAN, J.; GOORHUIS, S. M. Observation instrument of play behavior in a classroom setting. **Early Child Dev Care**, Zeist, v. 182, n. 1325, p. 33, 2012.

BEYER, H. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, p. 73-81, 2006.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.

BLUMA, S.; SHEARER, M.; FROHMAN, A.; HILLIARD, J. **Guia Portage de Educacion Pré Escolar**: manual de entrenamiento. Wisconsin: Cooperative Educacional Service Agency, 1978.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 68-80, jan./ jul. 2005.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a base. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: BNCC. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 mai. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases 9394/96**. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] União**, Brasília-DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 27 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 18 set. 2008a. p. 26.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB)**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 2 da CNE/CBE**, de 11 de setembro de 2001 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. O. de P. A Formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, jan./mar. 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC - Editora da PUC/SP, 2011.

CAMARGO, D. de. **As emoções e a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores. 2004.

CAMARGO, D. de. Emoção, primeira forma de comunicação. **InterAÇÃO**, Curitiba, v. 3, p. 9-20, 1999.

CAMARGO, D. de; FARIA, P. M. F. de; VENÂNCIO, A. C. L. Educação Especial e inclusão escolar no município de Curitiba. In: CAMARGO, D. de; FARIA, P. M. F. de (Orgs.). **Vigotski e a inclusão**: contribuições ao contexto educacional. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018. p. 55-78.

CAMARGO, D. de; KLIPPEL, Y. A. M. Processo participativo entre profissionais de saúde para integrar o atendimento à criança vítima de violência. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 10, n. 2, p. 340-353, jul./dez. 2015.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed, 2. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, R. E. D. **Adequação curricular**: um recurso para a educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 1997.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTRO, C. de M. **A prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C.; SANTOS, C. B. Pedagogy of images in children education: mini-stories and the pedagogical documentation. **Educ. Perspect.**, Viçosa, v. 10, p. 1-16, 2019.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil: cotidianos e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CRESPI, L.; NORO, D.; NÓBILE, M. F. Neurodesenvolvimento na primeira infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. spe., p. 1517-1541, dez. 2020.

CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A. Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. **Educação Unisinos**, Piracicaba, v. 21, n. 3, p. 306-314, 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Educação infantil: diálogos com a BNCC**. Curitiba: SEMED, 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Sinais de alerta: a educação e o cuidado permanente das crianças**. Curitiba: SEMED, 2017.

CURITIBA. Lei nº 15.767, de 19 de novembro de 2020, do município de Curitiba. Estabelece a política municipal de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Curitiba, 19 nov. 2020.

DAMMEYER, J. Symptoms of autism among children with congenital deaf blindness. **J Autism Dev Disord.**, Copenhagen, v. 44, n. 5, p. 1095-1102, 2017.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Tradução de: BAGNO, M. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DATLER, W.; STEVENS, K.; REISNER, N.; MALMBERG, L.E. Toddler's transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. **Infant Behavior and Development**, Maine, v. 35, p. 439-451, 2012.

DECKERS, S. R.; ZAALEN, V.Y.; STOEP, J.; BALKOM, V.; VERHOEVEN, L. Communication performance of children with Down Syndrome: an ICF-CY based

multiple case study. **Child Language Teaching and Therapy**, Sheffield, v. 32, n. 3, p. 293-311, 2016.

DUTRA, C. P. Aprender e conviver na diversidade. **Inclusão**, Brasília, v. 4, n.1, p.18-32, 2008.

DYMENT, J. O.; CONNELL, T. S. The impact of playground design on play choices and behaviors of pre-school children. **Children's Geographies**, Ontario, v. 11, n. 3, p. 263-280, 2013.

EDUCAÇÃO inclusiva é positiva para todos. **Aprendizagem em foco**, online, n. 24, 2017. Disponível em: < <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/24/>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

EDWARDS, C.; FORMAN, G. Para onde vamos agora? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Tradução de: BATISTA, D. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 281-286.

EDWARDS, C. P.; HAMEL, E.; MILLER, J. L.; REN, L. Improving reflective practice: a documentation rubric for mentoring preservice and in-service teachers. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, Nebraska, v. 41, n. 4, p. 1-16, 2018.

EISENHOWER, A.; MARTINEZ, P. F; SHELDRIK, R. C.; FRENETTE, E.; HOCH, N.; BRUNT, S.; CARTER, A. S. Multi-stage Screening in Early Intervention: A Critical Strategy for Improving ASD Identification and Addressing Disparities. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New Haven, v. 51, n. 3, p. 868-883, 2020.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 217-228, 2018.

FERNELL, E.; ERIKSSONE, M. A.; GILLBERG, C. Early diagnosis of autism and impact on prognosis: a narrative review. **Press Journal: Clinical Epidemiology**, Maastricht, v. 5, n. 1, p. 33-43, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de: COSTA, J. E. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTELLES, M. J.; SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H.; FONTELLES, R. G. S. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Rev. para. med.**, Belém, v. 23, n. 3, p. 1-8, jul./set. 2009.

FOREST, N. A.; WEISS, S. L. I. **Cuidar e educar**: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. Florianópolis: Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2008. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/2215211-Cuidar-e->

educar-perspectivas-para-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 27 mai. 2021.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p.59-73, jul./dez. 2013.

FREEMAN, N.; LOBBAN-SHYMKO, J.; IM-BOLTER, N. Early social communicative skills as predictors of symptom severity in autism spectrum disorder. **Autism & Developmental Language Impairments**, Londres, v. 2, p. 1-11, 2017.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRENCH, S.; DEPOY, E. Multiculturalism and Disability: a critical perspective. **Disability and Society**, Maine, v. 15, n. 2, p. 207-218, 2000.

FOCHI, P. S. A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, n. 2, p. 1-18, 2020.

FOCHI, P. S; FOCESI, L. V.; PIVA, L. F. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 165-177, jul./dez. 2016.

FORLIN, C. **Teacher education for inclusion**: changing paradigms and innovative approaches. New York: Routledge, 2010.

GARDNER, H. Prefácio: perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Tradução de: BATISTA, D. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 13-16.

GÓMEZ, S. L.; TORRES, R. S. R.; ARES, E. M. T. Revisiones sobre el autismo. **Revista Latinoamericana de Psicología**, Santiago de Compostela, v. 41, n. 3, p. 555-570, 2009.

GUBBELS, J. S.; VAN KANN, D. H.; JANSEN, M. W. Play equipment, physical activity opportunities, and children's activity levels at childcare. **J. Environ. Public Health**, Maastricht, v. 2012, p. 1-8, 2012.

GUTIÉRREZ-RUIZ, K. Características tempranas y predictores de la severidad del cuadro clínico en el trastorno del espectro autista. **Rev. CES Psico**, Bolívar, v. 12, n. 2, p. 12-25, 2016.

HAMZE, A. **Integração ou inclusão?** s/d. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/integracao.htm>>. Acesso em: 28 mai. 2021.

HIVES, L.; STEELE, A.; SCOTT, J. Stories of learning: Inquiry-based pathways of discovery through environmental education. **Cogent education**, North Bay, v. 3, n. 31, p. 1-17, 2016.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 21. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.

HOSPITAL PEQUENO PRÍNCIPE (HPP). **Protocolo Preaut auxilia na identificação precoce do autismo**. 2018. Disponível em: <<http://pequenoprincipe.org.br/noticia/protocolo-preaut-auxilia-na-identificacao-precoce-do-autismo/>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KERUB, O.; HAAS, E. J.; MEIRI, G.; DAVIDOVITCH, N.; MENASHE, I. Comparison between two screening approaches for asd among toddlers in Israel. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Berseba, v. 50, n. 5, p. 1553-1560, 2018.

KISHORE, M.; MENON, Desh; BINUKUMAR, Bhaskarpillai. **Development of a scale for identifying autism spectrum disorder during early childhood** Indian Journal of Psychiatry 60(4): 438-444. India, 2018.

KNAUF, H. Styles of documentation in German early childhood education. **Early years**, Bielefeld, v. 35, n. 3, p. 232-248, 2015.

KOSCHECK, A. **O papel da escola para a educação inclusiva**. 2020. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-da-escola-para-a-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

KRAEMER, G. M.; THOMA, A. da S. Acessibilidade como condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 554-563, 2018.

KUNC, N. The need of belong: rediscovering Maslows hierarchy of needs. In: VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Restructuring for caring and effective education**: an administrators guide to creating heterogeneous schools. Baltimore: Paul H. Brookes, 1992. p. 77-98.

KUPFER, M.; JERUSALINSKY, Alfredo Nestor; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer; WANDERLEY, Daniele; ROCHA, Paulina Schmidtbauer Barbosa; MOLINA,

Silvia Eugenia; SALES, Léa Martins; STELLIN, Regina; PESARO, M. Eugênia, LERNER, Rogerio. Predictive value of clinical risk indicators in child development: final results of a study based on psychoanalytic theory. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 31-52, mar. 2010.

LACERDA, C. B. F.; MENDES, E. G.; ROCHA, L. R. M. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021.

LAZNIK-PENOT, M. C. Poderíamos pensar numa prevenção da Síndrome Autística? In: WANDERLEY, D. (Org.). **Palavras em torno do berço: bebê e família**. Salvador: Agálma, 1997. p. 35-51.

LEITE, C. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. **Território Educativo**, Porto, n. 7, p. 20-26, 1999.

LEONEL, W. H. dos S.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de professores da educação especial (APAES) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 541-554, out./dez. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, C. M. G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I. de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Rev. latino-am. enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, 1996.

LÖFGREN, H. A noisy silence about care: Swedish preschool teachers' talk about documentation. **Early years**, London, v. 36, n. 1, p.4-16, 2016.

LOPES, M. **Educação inclusiva é educação para todos**. 5 de dezembro de 2016. Disponível em: <<https://porvir.org/educacao-inclusiva-e-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

LOPES, M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

LUYSTER, R.; SEERY, A; TALBOTT, M.; TAGER-FLUSBERG, H. Identifying early-risk markers and developmental trajectories for language impairment in neurodevelopmental disorders. **Developmental Disabilities Research Reviews**, New Jersey, v. 17, p. 151-159, 2011.

MALAGUZZI, L. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Tradução de: BATISTA, D. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 1-12.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016. p. 57-98.

MALAGUZZI, L. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

MANÁ, M.; MORALES, G.; GIMENO, G.; DEU, F.; GASCA, B. Assessment of cognition and language in the early diagnosis of autism spectrum disorder: usefulness of the Bayley Scales of infant and toddler development, third edition. **Journal of Intellectual Disability Research**, Londres, v. 60, n. 5, p 502-511, 2016.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012.

MAWSON, B. Finding our way: interpreting Reggio in a New Zealand context (Case study). **Early Childhood Folio**, Auckland, v. 14, n. 1, p.18-22, 2010.

MAY, T.; MCGINLEY, J.; MURPHY, A.; HINKLEY, T.; PAPADOPOULOS, N.; WILLIAMS, K. J; MCGILLIVRAY, J.; ENTICOTT, P. G.; LEVANter, R. J.; RINEHART, N. J. A Multidisciplinary Perspective on Motor Impairment as an early Behavioural Marker in Children with autism spectrum disorder. **APS – Australian Psychological Society**. Vitoria, v. 51, p. 296-303, 2016.

MEIRELLES, M. C. B.; BAPTISTA, C. R. **Os processos de inclusão escolar na Itália e a educação infantil no contexto de Bologna**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS, 2016. Curitiba: UFPR, 2016.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 2, p. 259-274, 2014.

MELLO, T.; MANTOVANINI, M. Cr. **Afetividade na Educação Infantil: a importância do afeto para o processo de aprendizagem**. 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/17883/afetividade-na-educacao-infantil-a-importancia-do-afeto-para-o-processo-de-aprendizagem>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

MENDONÇA, C. N. A Documentação Pedagógica Como Processo De Investigação E Reflexão Na Educação Infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

MINICK, N. J. **L. S. Vygotsky and soviet activity theory**: new perspectives on the relationship between mind and society. 398 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Northwestern University, Evanston, 1985.

MOEN, A. L.; SHERIDAN, S. M.; SCHUMACHER, R. E.; CHENG, K. C. Early childhood student–teacher relationships: What is the role of classroom climate for children who are disadvantaged? **Early Child. Educ. J.**, Baltimore, v. 47, p. 331-341, 2019.

MOHAMMED, T.; ANIZA, N. A.; ROSLAN, S.; MA'ROF, A. M.; ZAID, S. Mainstream preschool teachers' skills at identifying and referring children with Autism Spectrum Disorder (ASD). **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Kuala Lumpur, v. 17, n. 4284, p. 1-16, 2020.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORO, C; NEVES, V. F. A. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013.

MORRIER, M. J; HESS, K. L.; HEFLIN, L. J. Teacher training for implementation of teaching strategies for students with Autism Spectrum Disorders. **The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children**, Atlanta, v. 34, n. 2, p. 119-132, 2011.

MOSS, P. Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: Provocation and hope for a renewed public education. **Improving Schools**, Londres, v. 19, n. 2, p. 167-176, 2016.

MRECH, L. M. **Educação inclusiva**: realidade ou utopia? 2001. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ODEH, M. M. **O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada. Implicações para as propostas de integração escolar**. GT-15, Anped, 1998, p. 2.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

ORTEGA, V. Empatía en Autismo: concepto y medición. **CS**, Cali, n. 25, p. 191-211, 2018.

OZGUR, O.; MUNIR, K. Modified Checklist for Autism in Toddlers Revised (MCHAT-R/F) in an Urban Metropolitan Sample of Young Children in Turkey. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Istanbul, v. 50, p. 3312-3319, 2019.

PAIVA, T. **Em San Miniato, a criança é um ser capaz**. Jornal Carta Capital. 2 de setembro de 2014. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/um-ser-capaz/>>. Acesso em: 28 mai. 2021.

PALMIERI, M. W. A. R. Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 243-252, 2015.

PARNELL, E. C.; THALL, T.; WOOD, J. The move: Reggio Emilia-inspired teaching. **An International Journal of Complexity and Education**, Ontário, v. 12, n. 1, p. 98-108, 2015.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de casos**. Lisboa: Porto Editora, 1996.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PEREIRA, H. de O. S.; MAIMONE, E. H.; OLIVEIRA, A. P. Avaliação do perfil mediacional de uma professora da educação infantil. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 105-112, jan./jun. 2012.

PERISSÉ, G. Pensar com criatividade: a proposta filosófica e pedagógica de Alfonso López Quintás. **International Studies on Law and Education**, Porto, v. 13/14, p. 77-84, jan-ago 2013.

PICCHIO, M.; DI GIANDOMENICO, I.; MUSATTI, T. The use of documentation in a participatory system of evaluation. **Early years**, London, v. 34, n. 2, p.133-145, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PLAISANCE, E. Ética e inclusão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13-43, 2010.

PRADO, M. T. A.; FELL, R. F.; SALMAZO, A. S.; GOMES, G. C. C.; SILVA, M. S.; SANTOS, S. M. T. dos; FERNANI, D. C. G. L. Avaliação do crescimento e desenvolvimento através do inventário Portage operacionalizado em crianças. **Colloquium Vitae**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 10-17, 2012.

PRICE, B.; MAYFIELD, P.; MCFADDEN, A.; MARSH, G. **Collaborative teaching: special education for inclusive classrooms**. Sacramento: Parrot Publishing, L. L. C., 2001.

RAIMANN, E. G. A profissionalização docente e seus desafios. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.

REPO, L.; REUNAMO, J.; KALLIOMAA, M.; SALMINEN, E.; LEE, H. C.; WANG, L. C. W. Children's strategies in addressing bullying situations in day care and preschool. **Early Child Development and Care**, Helsinki, v. 185, n. 6, p. 952-967, 2014.

TREVISAN, R. **O que são os campos de experiência da Educação Infantil**. 2021. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/58/o-que-sao-os-campos-de-experiencia-da-educacao-infantil#:~:text=Os%20Campos%20enfazizam%20no%C3%A7%C3%B5es%2C%20habilidades,vai%20viver%20no%20ambiente%20escolar>>. Acesso em: 01 jan. 2021.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de: BATISTA, D. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 107-116.

RODRIGUEZ, E. R.; BELLANCA, J. **What is it about me you can't teach? An instructional guide for the Urban Educator** Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.

ROJAS, V.; RIVERA, A.; NILO, N. Actualización en diagnóstico e intervención temprana del Trastorno del Espectro Autista. **Revista Chilena de Pediatría**, Santiago, v. 5, p. 478-484, 2019.

ROSSETTO, E.; BRABO, G. A constituição do sujeito e a subjetividade a partir de Vygotsky: Algumas reflexões. **Travessias**, Cascavel, v. 3, p. 1-11, 2009.

RUBENSTEIN, E.; PRETZEL, E.; WINDHAM, G. C.; SCHIEVE, L.; WIGGINS, L.; DIGUISEPPI, C. The broader autism phenotype in mothers is associated with increased discordance between maternal-reported and clinician-observed instruments that measure child Autism Spectrum Disorder. **J Autism Dev Disord.**, Boston, v. 47, n. 10, p. 3253-3266, 2017.

RUITER, S. A. J.; NAKKEN, H.; JANSSEN, H. J. M.; VAN DER MEULEN, B. F.; LOOIJENSTIJN, P. L. Adaptive assessment of young children with visual impairment. **The British Journal of Visual Impairment**, Amsterdam, v. 29, n. 2, p. 93-112, 2011.

SACRISTÁN, J.; GIMENO, G.; PEREZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de: ROSA, E. F. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, R. F., & MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SANTINELLO, P. **Triagem precoce de bebês com risco pela grade PREAUT**. 16 jun. 2018. Disponível em: < <https://www.portaled.com.br/especialidades-da-pediatria/neurologia/triagem-precoce-de-bebes-com-risco-para-autismo-pela-grade-preaut/>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

SANTOS, C. S.; ALMEIDA, Y. de S. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 3, p. 1423-1432, set./dez. 2017.

SANTOS, M. P.; NASCIMENTO, A. G.; MOTTA, E. da R.; CARNEIRO, L. A. B. O Index para a Inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, out./dez. 2014.

SANTOS, S. V. S. O currículo da Educação Infantil – considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e188125, 2018.

SCHWARTZMAN, J. S. Neurobiologia dos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Orgs.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011. p. 65-111.

SILVA, C. A. **Utilização da escala Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-Chat) para triagem precoce do Transtorno do Espectro Autista em Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba, Paraná**. 156 f. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SILVA, C. A. da. **A concepção de infância da abordagem de San Miniato/Itália, um estudo de caso na perspectiva da formação dos professores e do currículo aberto ao possível**. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. de C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

SIMIANO, L. P. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 164-186, set. 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Manual de orientação: Transtorno do Espectro do Autismo**. Abril de 2019. Disponível em:

<https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2021.

SOLOMON, A. **Longe da árvore**: pais, filhos e a busca da identidade. Tradução de: GARSCHAGEN, D. M.; ARAÚJO, L. A. de; SOARES, P. M. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estud. Psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 30, n. 3, jul./set. 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STORY, M.; KAPHINGST, K. M.; FRENCH, S. The role of child care settings in obesity prevention. **The Future of Children**, Princeton, v. 16, n. 1, p. 143-168, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TOWLE, P. O.; PATRICK, P. A. Autism Spectrum Disorder screening instruments for very young children: a systematic review. **Autism Research and Treatment**, New York, v. 2016, p. 1-29, 2017.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, S. S.; GOMES, I. L. V.; BARBALHO, E. de V.; GOUVEIA, S. S. V.; GOUVEIA, G. P. de M. Validação de uma cartilha sobre a detecção precoce do transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Sobral, v. 31, n. 4, p. 1-7, 2018.

VENÂNCIO, A. C. L. **Grupos de apoio entre professores e a inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo**. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

VECTORE, C. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 105-131, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de: Bezerra, P. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934)

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Tradução de: KUPER, L. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V. Colección Machado Nuevo Aprendizaje. Tradução de: BRANK, J. G. Madrid: Cofás, S.A. Móstoles, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. Tradução de: CAMARGO, J. L. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Obra original publicada em 1934)

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Obra original publicada em 1925)

VOLDEN, J.; SMITH, I. M.; SZATMARI, P.; BRYSON, S.; FOMBONNE, E.; MIRENDA, P.; ROBERTS, W.; VAILLANCOURT, T.; WADDELL, C.; ZWAIGENBAUM, L.; GEORGIADES, S.; DUKU, E.; THOMPSON, A. Using the preschool language scale, fourth edition to characterize language in preschoolers with autism spectrum disorders. **J Speech Lang Pathol**, Knoxville, v. 20, n. 3, p. 200-208, 2011.

ZANON, R. B.; BOSA, C. A.; ALVES, C. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.

WEBER, M. **Le savant et le politique**. Paris: UEG, 1963.

WIGGINS, L. D; ROBINS, D. L; ADAMSON, L. B; BAKEMAN, R.; HENRICH, C. C. Support for a dimensional view of autism spectrum disorders in toddlers. **Journal of autism and developmental disorders**, Amsterdam, v. 42, n. 2, p. 191-200, 2012.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1967.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA *ONLINE*

COLABORAÇÃO DOS PARTICIPANTES PARA QUALIFICAÇÃO DO ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (RISRD-EI)
Escolha um pseudônimo:
Ao longo de sua carreira, quanto tempo atuou com a educação infantil?
Possui especialização em educação especial? (<input type="checkbox"/>) SIM (<input type="checkbox"/>) NÃO
Qual sua concepção de...
Avaliação na educação infantil?
Documentação Pedagógica?
Inclusão?
Na sua opinião, quais pontos são “facilitadores” para que a inclusão ocorra?
E quais pontos dificultam este processo?
Este roteiro preliminar, elaborado com base nos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, visa possibilitar o planejamento de práticas educativas de caráter inclusivo e reflexão sobre a necessidade de encaminhamento para intervenção terapêutica oportuna (para a faixa etária de bebês e crianças bem pequenas).
Com base em sua experiência, o que sugere para que este roteiro seja aprimorado? (Descreva o que deseja inserir, retirar, modificar...)
BEBÊS (0 meses a 1 ano e 6 meses):
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
Obrigada pela sua colaboração!!!!

APÊNDICE B - PROCESSO DE REFINAMENTO DOS ARTIGOS

Autismo no cenário internacional: Uma revisão sistemática sobre o diagnóstico oportuno

O tipo de material foi limitado para: Somente Artigos, em Qualquer Idioma, em um período de 10 anos. Todas as bases disponíveis no Portal CAPES foram incluídas, para que pudéssemos abranger o maior número de materiais produzidos dentro destes descritores.
Nesta busca, obtivemos inicialmente 1523 artigos. A busca foi refinada, excluindo os seguintes tópicos: <i>Parents, Clinical Diagnosis, Brain, Pediatrics, Male, Female</i> e <i>Medicine</i> , obtendo 556 artigos. Novo refinamento de tópicos foi realizado, excluindo: <i>Schizophrenia, Medical Research, Biomarkers</i> e <i>Biology</i> , e obtivemos 438 resultados. Todos os resumos foram lidos, no entanto, somente 20 artigos foram selecionados para leitura e análise na íntegra.
Os demais (418 artigos) não foram incluídos por demonstrarem em seus resumos que não tratam de temáticas pertinentes à pesquisa, ou seja, não estavam relacionados com autismo e diagnóstico oportuno, ou ainda, pertenciam às áreas que haviam sido excluídas mesmo com o refinamento de tópicos. Estes são os temas: 28 artigos na área de base genética do TEA, 11 sobre Biomarcadores, 5 sobre Biomarcadores salivares e 2 sobre Biomarcadores relacionados à Vitamina D. Foram encontrados 3 artigos referentes a perfis metabólicos, 2 sobre Estado Nutricional de indivíduos com TEA, 7 sobre uso de medicamentos e 7 estudos com ratos. Um estudo foi encontrado em cada uma das seguintes áreas: Aminoácidos neuroativos, Espectroscopia, Componentes do sangue, Carnitina, Tiamina, Fenilcetonúria, Deficiência de iodo, Marcadores epigenômicos de leucócitos, Níveis de Beta Proteína, Relações entre vitamina D e ocitossina, DNA Mitocondrial e Encoprese. (total de 77 artigos)
Ainda, 2 artigos repetidos na área de Controvérsias sobre o autismo na psiquiatria infantil, 3 referentes à Prática clínica e 1 sobre Frequência de triagem pediátrica. Os seguintes tópicos também foram encontrados: Doenças crônicas (2), Doença de Lyme (4), Doenças neurodegenerativas (2), Síndrome de Down (8) Síndrome do X Frágil (5) e um artigo sobre cada síndrome: Síndrome de Smith-Magenis e Síndrome de Williams (mesmo artigo), Síndrome de Rett e Prader-Willi Syndrome. (total de 30 artigos)
Também não foram selecionados para leitura os artigos das seguintes áreas: 1 sobre Infecção fúngica, Retrovírus endógenos, Anormalidades neurobiológicas, Uso de álcool, Mucopolissacarídeos neuronopáticos, Terapia por quelação, Terapia de reposição hormonal, Tratamento com minociclina, Pesticidas e autismo, Transplante de fígado, Autismo e insuficiência cardíaca crônica, Autismo e rubéola, Hipotonia (2) e 3 sobre fenótipos faciais, sendo que 2 eram repetidos. (total de 17 artigos)
Na área de Neurologia obteve-se estes resultados: 18 artigos sobre Neuroimagens e 9 sobre Características cerebrais, 5 sobre Alterações estruturais do cérebro, 10 específicos de Neurociências, 5 sobre Paralisia cerebral e 2 sobre Estresse oxidativo. Um estudo foi encontrado em cada tema: Dados sobre Neurologia, Mapas nebulosos, Autismo e olfato, Topografia óptica, Movimentos oculares, Processamento visual e Neuroimunologia. (56 artigos)
Na área dos Transtornos e Distúrbios, foram encontrados 10 estudos na área de TDAH e habilidades de atenção em autistas, 9 sobre Desordens gerais do desenvolvimento, 7 tratando de Alzheimer, 4 sobre Esquizofrenia, 3 sobre Distúrbios psiquiátricos, 2 na área de Dislexia, 2 sobre Transtorno de personalidade Borderline, e um em cada área: Transtorno do processamento auditivo central, Transtornos sexuais e autismo, Transtorno de fluência, Transtorno de conduta, Psicose, Bipolaridade, Deficiência intelectual e Discinesia. (45 artigos)
Estudos referentes a autismo e saúde foram encontrados nas seguintes áreas: 4 sobre Higiene oral, 4 sobre Problemas gastrointestinais, 2 estudos sobre Nefrologia e 2 referentes a Anorexia. Um estudo nas seguintes áreas: Dermatites, Alergias, Epilepsia, Narcolepsia e Amígdalas. 12 estudos trataram de Habilidades motoras, 8 de Características da fala, 4 trataram de Reabilitação física, e um estudo tratou de cada tema: Deficiências motoras, Hemiplegia, Autoconsciência, Crianças autistas bilíngues, Dispraxia e Consistência dos diagnósticos. (47 artigos)
Sobre o público autista estudado, 17 artigos falaram sobre adultos autistas, 14 estudos sobre bebês, 9 sobre crianças de Escolas primárias, 5 na faixa etária de 7 a 19 anos, 4 sobre Adolescentes autistas, 3 sobre Crianças de 4 a 6 anos e 1 estudo revelando o padrão de sintomas em recém-nascidos, no entanto, não foram considerados elegíveis em função de não tratarem em específico da faixa etária de crianças bem pequenas. (53 artigos)
Estudos focaram no Autismo dentro do âmbito familiar, sendo que 9 trataram das Perspectivas parentais, 5 sobre Relações parentais, 3 sobre Apoio às famílias, 2 revelaram a Reação materna

diante do diagnóstico, 2 realizaram Comparação entre irmãos, e os demais são sobre: Vídeos caseiros de irmãos com alto risco de TEA, Angústia na separação de irmãos, Gêmeos, Estresse parental e Planejamento familiar, sendo que estes artigos não focaram na faixa etária de corte. (26 artigos)
Poucos contrastes com o autismo e diagnóstico precoce foram feitos nos estudos que focaram nos Profissionais da saúde (5), Assistência social (3), Prática ortodôntica (2), Otorrinolaringologia, Doenças oftalmológicas e Prática pediátrica. Sobre dados sociais, 2 estudos têm foco na Cultura africana, 2 abordam Fatores sociodemográficos, 2 fatores Étnicos, 2 abordam Triagem em comunidades, 2 sobre Políticas locais, 1 sobre Tendências rurais e 1 sobre Coesão social. (25 artigos)
Artigos sobre temáticas diversas envolveram: Diferenças entre o DSM-IV e o DSM-V (5), Análise do DSM V (4), Regime do bem-estar na Polônia, Serviços forenses e autismo, Custo para avaliação de autismo, Alistamento militar, Carreira voltada para melhorar a vida de pessoas com autismo e Origem da moralidade. (15 artigos)
Por fim, dentre os artigos voltados para o uso da tecnologia na área do autismo, 13 trataram de Intervenções robóticas, 4 de Aplicativos, 6 sobre Tecnologias e uso de máquinas para detecção de autismo, 3 sobre Tecnologias em geral e 1 sobre Realidade aumentada. (27 artigos)
A escolha pelo detalhamento específico das áreas dos artigos que não foram inclusos para leitura na íntegra se deu em função da intenção de revelar quais campos surgiram na pesquisa internacional e que de alguma forma relacionam-se com autismo ou diagnóstico oportuno, mesmo que não atendam aos critérios específicos que visamos responder nesta pesquisa.
Os artigos foram publicados no período de 2011 a 2020, sendo que 4 foram publicados em 2016, 3 em 2011, 3 em 2017, 3 em 2018, 3 em 2019, 2 em 2020, 1 em 2013 e 1 em 2014.
Os países que mais publicou neste período dentro da temática proposta foi os Estados Unidos, com 8 artigos; 2 foram publicados no Brasil e um estudo foi publicado nos respectivos países: Austrália, Canadá, Chile, Colômbia, Espanha, Iêmen, Índia, Israel, Suíça e Turquia.
Quanto aos locais de publicação os seguintes foram encontrados: 3 artigos no <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> e o restante nos seguintes locais: <i>The Clinical Neuropsychologist - Routledge Taylor & Francis Group</i> , <i>Journal of Intellectual Disability Research</i> , <i>Autism & Developmental Language Impairments</i> , <i>Autism Research and Treatment</i> , <i>Alternative Behavior Strategies</i> , <i>Dove Press Journal: Clinical Epidemiology</i> , <i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i> , <i>The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children</i> , <i>Am J Speech Lang Pathol</i> , <i>Open Journal System</i> , <i>Indian Journal of Psychiatry</i> , <i>Front. Public Health</i> , <i>APS – Australian Psychological Society</i> , <i>Developmental Disabilities Research Reviews</i> , <i>Revista Brasileira em Promoção da Saúde (VI Seminário Internacional em Promoção da Saúde)</i> , <i>Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa</i> e <i>Revista Chilena de Pediatria</i> .

APÊNDICE C - PROCESSO DE REFINAMENTO DOS ARTIGOS

Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil

O tipo de material foi limitado para: Somente Artigos, em Qualquer Idioma, em um período de 10 anos. Todas as bases disponíveis no Portal CAPES foram incluídas, para que pudéssemos abranger o maior número de materiais produzidos dentro destes descritores.

Nesta busca, obtivemos 79 resultados, 1 em português e os demais na língua inglesa. Todos os resumos foram lidos, no entanto, somente 13 artigos foram selecionados para leitura e análise na íntegra. Os demais não foram incluídos por abordarem temáticas que não são pertinentes à pesquisa, estando relacionados aos seguintes temas: 7 artigos com foco em alfabetização; 6 artigos se tratavam de “carta do editor”; 5 sobre ambientes externos; 4 com foco em currículo; 4 diziam respeito à percepção familiar; 4 focaram na relação aluno-professor e 3 nas relações entre mãe e filho; 3 escreveram sobre a transição da educação infantil para ensino fundamental; 3 abordaram novas filosofias; 3 pesquisaram sobre pensamento prático dos professores; 3 com foco em política; 2 sobre tecnologia e 1 artigo em cada área: sistemas complexos de aprendizagem, métodos gerais de música, arte no ensino superior, linguística aplicada, percepção parental, conceito de liderança, legislação Brasileira sobre a Arte, espaço relacional de verbalização, ensino de ciências, modelo pedagógico Nunga Way, educadores ambientais, pedagogia ontoepistemológica do desenho, realidade aumentada, relação com elementos não humanos, justiça social, ensino superior, mudanças climáticas, feminismo e práticas de tutoria.

O período de produção dos 13 artigos analisados inicia em 2010, seguindo para 1 artigo em 2012, 3 artigos foram publicados em 2014, 2 em 2015, 4 em 2016, 1 em 2018 e o mais recente foi produzido em 2019. Destas produções, 5 são de autores da Inglaterra, 2 do Brasil, 3 do Canadá e uma da Nova Zelândia, USA e Itália.

Foi realizado levantamento quanto aos locais de publicação de cada artigo, sendo que 4 encontram-se no *Early years* e uma produção em cada um destes locais: *Cogent Education*, *International Journal of Early Years Education*, *Improving Schools*, *An International Journal of Complexity and Education*, *International Journal of Child, Youth & Family Studies*, *Early Childhood Folio*, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *Educação em Perspectiva* e *Crítica Educativa*.

APÊNDICE D - PROCESSO DE REFINAMENTO DOS ARTIGOS

Instrumentos de observação para a Educação Infantil: Uma revisão sistemática

O tipo de material foi limitado para: Somente Artigos, em Qualquer Idioma, em um período de 10 anos. Todas as bases disponíveis no Portal CAPES foram incluídas, para que pudéssemos abranger o maior número de materiais produzidos dentro destes descritores.

Nesta busca, obtivemos 32 resultados, todos na língua inglesa. Todos os resumos foram lidos, no entanto, somente 11 artigos foram selecionados para leitura e análise na íntegra. Os demais não foram incluídos por abordarem temáticas que não são pertinentes à pesquisa, ou seja, não estavam relacionados com Educação Infantil ou com Instrumentos de Observação: 5 sobre atividades físicas; 4 com foco no ensino fundamental; 3 sobre discussão de currículo e políticas públicas; 2 sobre crianças com diabetes; 1 sobre práticas de nutrição e obesidade; 1 sobre prática de leitura guiada; 1 sobre educação matemática; 1 sobre aprimoramento de práticas de leitura; 1 sobre aplicativos educacionais; 1 sobre relações com a vizinhança e 1 sobre sentimento de culpa materna.

O período de produção dos 11 artigos analisados inicia em 2011 com 1 artigo, foram 3 em 2012, 1 em 2013, 1 em 2014, 1 em 2016, 2 artigos em 2017, 1 em 2018 e o mais recente foi produzido em 2019. Destas produções, 5 foram nos Países Baixos, 4 em USA, uma na Austrália e uma na Finlândia.

Foi realizado levantamento quanto aos locais de publicação de cada artigo, sendo que 3 encontram-se no *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2 no *Early Child Development and Care* e o restante nos seguintes locais: *Children's Geographies*; *Child Language Teaching and Therapy*; *British Journal of Visual Impairment*; *Journal of Environmental and Public Health*; *Early Childhood Education Journal*; *Early Child Development and Care*; *Journal School Effectiveness and School Improvement*.

APÊNDICE E - ENTREVISTA ONLINE COM LIZ

COLABORAÇÃO DOS PARTICIPANTES PARA QUALIFICAÇÃO DO ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (RISRD-EI)
Escolha um pseudônimo: Liz
Ao longo de sua carreira, quanto tempo atuou com a educação infantil? 15 anos
Possui especialização em educação especial? () SIM (x) NÃO
Qual sua concepção de...
Avaliação na educação infantil? A criança como protagonista do processo educativo, respeitando o seu direito de conhecer a si mesmo, de conviver, de integrar-se, brincar, desenvolver e de explorar os espaços. Sendo importante que o professor perceba e promova os momentos de aprendizagem.
Documentação Pedagógica? Seja a descrição de uma atividade, um projeto ou uma sequência didática, a documentação pedagógica descreve a história pedagógica de aprendizagem, uma visão sobre a trajetória dos alunos, de forma individual e também do grupo.
Inclusão? Sendo a escola é um espaço democrático, que deve estar aberto e preparado para receber todos os alunos. a inclusão neste período é fundamental, pois é nesta fase que criança iniciará a socialização.
Na sua opinião, quais pontos são “facilitadores” para que a inclusão ocorra? Organização dos espaços e também, que gestores, professores e equipe pedagógica precisam estar engajados e preparados para oferecer todo o suporte que as crianças necessitem. Também se faz necessário preparar os professores, pois é importante entender as características de cada deficiência, para que saibam identificá-las e criar um programa adequado de ensino. União entre pais e escola. Investimento público na educação. Salas multifuncionais ou salas de apoio. Investimentos e formação continuada de professores e de toda rede de apoio das escolas.
E quais pontos dificultam este processo? Falta de preparo dos profissionais e dos espaços. Criar uma rede de apoio nas escolas para que a inclusão seja implementada. A falta de verbas em escolas públicas para efetivar a inclusão, pois isto requer investimentos financeiros do governo (desafio operacional). Destacando assim o quanto é importante dar atenção à formação de professores para este exercer sua profissão com eficiência, pois a educação infantil é tão importante quanto outras fases da educação.
Este roteiro preliminar, elaborado com base nos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, visa possibilitar o planejamento de práticas educativas de caráter inclusivo e reflexão sobre a necessidade de encaminhamento para intervenção terapêutica oportuna (para a faixa etária de bebês e crianças bem pequenas).
Com base em sua experiência, o que sugere para que este roteiro seja aprimorado? (Descreva o que deseja inserir, retirar, modificar...)
BEBÊS (0 meses a 1 ano e 6 meses):
Não modificaria o roteiro. Respeitar o período de adaptação das crianças nos primeiros dias que ela vai o CMEI. Por isso, a chegada das crianças deve ser de forma gradual, com cuidado estratégico.
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
Não o modificaria o roteiro.
QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR PROFISSIONAL, de forma que o profissional possa ter uma boa observação e atenção para com a criança.
ESTUDO SOBRE O TEMA PROFISSIONALIZAR
Obrigada pela sua colaboração!!!!

APÊNDICE F - ENTREVISTA *ONLINE* COM MFC

COLABORAÇÃO DOS PARTICIPANTES PARA QUALIFICAÇÃO DO ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (RISRD-EI)
Escolha um pseudônimo: MFC
Ao longo de sua carreira, quanto tempo atuou com a educação infantil? 20 ANOS
Possui especialização em educação especial? () SIM (X) NÃO
Qual sua concepção de...
Avaliação na educação infantil?
AVALIAÇÃO DEVE SER DIAGNÓSTICA E PROCESSUAL
Documentação Pedagógica?
DOCUMENTO NORTEADOR DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
Inclusão?
TODOS SOMOS SERES COM ESPECIFICIDADES ,ENTÃO A INCLUSÃO DEVE SER REALIZADA COM TODOS
Na sua opinião, quais pontos são “facilitadores” para que a inclusão ocorra?
CONHECIMENTO, EMPATIA ,ACOLHIMENTO.
E quais pontos dificultam este processo?
FALTA DE CONHECIMENTO E MEDO.
Este roteiro preliminar, elaborado com base nos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, visa possibilitar o planejamento de práticas educativas de caráter inclusivo e reflexão sobre a necessidade de encaminhamento para intervenção terapêutica oportuna (para a faixa etária de bebês e crianças bem pequenas).
Com base em sua experiência, o que sugere para que este roteiro seja aprimorado? (Descreva o que deseja inserir, retirar, modificar...)
BEBÊS (0 meses a 1 ano e 6 meses):
INSERIR QUESTÕES SOBRE CUIDAR E EDUCAR
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
ENTENDER ESSA FAIXA ETÁRIA ENQUANTO SUJEITOS DE DIREITOS COM VIVÊNCIAS VONTADES , ETC
Obrigada pela sua colaboração!!!!

APÊNDICE G - ENTREVISTA ONLINE COM MARIMAR

COLABORAÇÃO DOS PARTICIPANTES PARA QUALIFICAÇÃO DO ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (RISRD-EI)
Escolha um pseudônimo: Marimar
Ao longo de sua carreira, quanto tempo atuou com a educação infantil? 24 anos
Possui especialização em educação especial? () SIM (x) NÃO
Qual sua concepção de...
Avaliação na educação infantil? Entendo que é a observação e o registro do processo experienciado pela criança nesta etapa da Educação Básica, sendo que os dados precisam servir de elementos para o planejamento e a qualificação das propostas desenvolvidas pelas professoras.
Documentação Pedagógica? É o registro e a curadoria de toda a trajetória da criança imersa nas experiências e no contexto de aprendizagem. A didática da Educação Infantil.
Inclusão? Conhecer e praticar ações que oportunizem os direitos de aprendizagem a todos, proporcionando experiências qualitativas.
Na sua opinião, quais pontos são “facilitadores” para que a inclusão ocorra? A disponibilidade da comunidade educativa em aprender o tempo todo e buscar se aprimorar no desenvolvimento de práticas inclusivas que acolham e considerem todas as especificidades de cada criança.
E quais pontos dificultam este processo? A falta de disponibilidade e vontade dos profissionais em conhecer e pensar em estratégias que oportunizem práticas inclusivas.
Este roteiro preliminar, elaborado com base nos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, visa possibilitar o planejamento de práticas educativas de caráter inclusivo e reflexão sobre a necessidade de encaminhamento para intervenção terapêutica oportuna (para a faixa etária de bebês e crianças bem pequenas).
Com base em sua experiência, o que sugere para que este roteiro seja aprimorado? (Descreva o que deseja inserir, retirar, modificar...)
BEBÊS (0 meses a 1 ano e 6 meses)
Gostei de conhecer o roteiro de observação. Está abordando vários aspectos e super completo.
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
Eu acrescentaria no tópico que se refere quando a criança vê alguém chorando, além das opções se afasta ou se aproxima que ela permanece observando sem demonstrar uma atitude imediata ou reação... Gostei de conhecer o roteiro de observação. Está abordando vários aspectos e supercompleto. Foi difícil acrescentar algo...
Obrigada pela sua colaboração!!!!

APÊNDICE H - ENTREVISTA ONLINE COM ALE

COLABORAÇÃO DOS PARTICIPANTES PARA QUALIFICAÇÃO DO ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (RISRD-EI)
Escolha um pseudônimo: Ale
Ao longo de sua carreira, quanto tempo atuou com a educação infantil? 24 anos
Possui especialização em educação especial? () SIM () NÃO- psicopedagogia
Qual sua concepção de...
Avaliação na educação infantil? A avaliação na educação infantil deve narrar percursos observados em relação a criança, apontar formas de interação, brincadeiras e como ela vem se desenvolvendo.
Documentação Pedagógica? A documentação pedagógica é um instrumento que sintetiza as observações das vivências e aprendizagens das crianças, serve de apoio para pensar no planejamento das práticas educativas e também na avaliação da criança.
Inclusão? Inclusão significa possibilitar acesso a todas as crianças, em suas especificidades a espaços e processos de aprendizagem e desenvolvimento.
Na sua opinião, quais pontos são “facilitadores” para que a inclusão ocorra? Formação de Professores, rede de apoio terapêutica para criança e família e, caso se fizer necessário, profissional de apoio para a Criança.
E quais pontos dificultam este processo? Falta de orientação e apoio formativo aos Professores,
Este roteiro preliminar, elaborado com base nos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, visa possibilitar o planejamento de práticas educativas de caráter inclusivo e reflexão sobre a necessidade de encaminhamento para intervenção terapêutica oportuna (para a faixa etária de bebês e crianças bem pequenas).
Com base em sua experiência, o que sugere para que este roteiro seja aprimorado? (Descreva o que deseja inserir, retirar, modificar...)
BEBÊS (0 meses a 1 ano e 6 meses):
Acredito que o enunciado pode ficar mais claro, na parte que orienta a marcação de SIM/ Não, achei confuso. Escrita excelente, pontos para observação, coerentes e correspondente a idade.
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
Acredito que o enunciado pode ficar mais claro, na parte que orienta a marcação de SIM/ Não, achei confuso. <ul style="list-style-type: none"> - Achei frágil colocar como observação se a criança demonstra atitudes de solidariedade, penso que ainda são muitos pequenos para este ser um item relevante. - No mais achei os itens bem escritos e que representam um excelente roteiro de observação
Obrigada pela sua colaboração!!!!

APÊNDICE I - ENTREVISTA ONLINE COM DAFDM

COLABORAÇÃO DOS PARTICIPANTES PARA QUALIFICAÇÃO DO ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (RISRD-EI)
Escolha um pseudônimo: DAFDM
Ao longo de sua carreira, quanto tempo atuou com a educação infantil? 15 anos
Possui especialização em educação especial? (X) SIM () NÃO
Qual sua concepção de...
Avaliação na educação infantil? Avaliação na EI é olhar para a criança como um ser integral, capaz e de forma reflexiva e sensível.
Documentação Pedagógica? É a organização e reflexão de registros, anotações, informações levantadas, fotos, filmes, gravações e produções das crianças que visam a reflexão do percurso da criança com a finalidade de investigar o cotidiano e tornar visível as aprendizagens das crianças.
Inclusão? Reconhecer o outro como semelhante a você, promovendo a integração e o respeito pelas diferenças
Na sua opinião, quais pontos são “facilitadores” para que a inclusão ocorra? Conhecimento
E quais pontos dificultam este processo? Falta de conhecimento
Este roteiro preliminar, elaborado com base nos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, visa possibilitar o planejamento de práticas educativas de caráter inclusivo e reflexão sobre a necessidade de encaminhamento para intervenção terapêutica oportuna (para a faixa etária de bebês e crianças bem pequenas).
Com base em sua experiência, o que sugere para que este roteiro seja aprimorado? (Descreva o que deseja inserir, retirar, modificar...)
BEBÊS (0 meses a 1 ano e 6 meses):
Poderia separar as pessoas no item: Demonstra preferir determinado colega ou professor?
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
Não modificaria o roteiro
Obrigada pela sua colaboração!!!!

APÊNDICE J - ENTREVISTA ONLINE COM TATIANA

COLABORAÇÃO DOS PARTICIPANTES PARA QUALIFICAÇÃO DO ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (RISRD-EI)
Escolha um pseudônimo: Tatiana
Ao longo de sua carreira, quanto tempo atuou com a educação infantil? 12 anos
Possui especialização em educação especial? () SIM () NÃO - Psicopedagogia
Qual sua concepção de...
Avaliação na educação infantil? A avaliação na Educação Infantil permeia processos e deve ser uma prática constante, fortalecendo a prática educativa! Avaliar é acompanhar a trajetória do aluno respeitando suas potencialidades e oportunizando práticas desafiadoras e provocativas!
Documentação Pedagógica? Ajuda a contar a história pedagógica do aluno. Ela permite um entendimento personalizado sobre a trajetória do aluno, buscando dessa forma melhorias nesse processo.
Inclusão? Desafiadora, preocupante necessária! A inclusão pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças. Mais do que isso é necessário pensar, repensar sobre a importância das estratégias para que o processo desse atendimento personalizado, aconteça de forma a atender as necessidades de cada aluno.
Na sua opinião, quais pontos são “facilitadores” para que a inclusão ocorra? Toda escola estar orientada para o atendimento a esses alunos! Desde a recepção, inspetoria, secretaria, professores, Coordenação. A escola reconhecer seus desafios/suas fragilidades, pois cada aluno que recebemos possui necessidades especiais específicas, sendo laudado ou não e junto à equipe encontrar estratégias para um atendimento inclusivo! Adaptação curricular para cada necessidade/ elaboração do PEI
E quais pontos dificultam este processo? * Estrutura física. * Falta de formação dos professores. * Resistência da equipe pedagógica para as adaptações curriculares.
Este roteiro preliminar, elaborado com base nos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, visa possibilitar o planejamento de práticas educativas de caráter inclusivo e reflexão sobre a necessidade de encaminhamento para intervenção terapêutica oportuna (para a faixa etária de bebês e crianças bem pequenas).
Com base em sua experiência, o que sugere para que este roteiro seja aprimorado? (Descreva o que deseja inserir, retirar, modificar...)
BEBÊS (0 meses a 1 ano e 6 meses): - Não acho que tenha que mudar algo, está ótimo!
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) - Não acho que tenha que mudar algo, está ótimo!
Obrigada pela sua colaboração!!!!

APÊNDICE K - ENTREVISTA ONLINE COM SF

COLABORAÇÃO DOS PARTICIPANTES PARA QUALIFICAÇÃO DO ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (RISRD-EI)
Escolha um pseudônimo: SF
Ao longo de sua carreira, quanto tempo atuou com a educação infantil? 12 anos
Possui especialização em educação especial? (x) SIM () NÃO
Qual sua concepção de...
Avaliação na educação infantil? A avaliação deve ser processual, contínua e diária envolvendo a observação de aspectos que estimulem o desenvolvimento global e as necessidades específicas de cada criança. Devem ser consideradas as habilidades a fim de que estas sejam ferramentas para a estimulação e desenvolvimento infantil.
Documentação Pedagógica? Norteia e auxilia a organização do trabalho pedagógico, bem como o histórico e desenvolvimento desta criança ao longo do seu processo escolar. Possibilita conhecer suas potencialidades, necessidades e possibilidades de desenvolvimento.
Inclusão? A inclusão deve basear-se no princípio da equidade visto que as crianças com deficiências e/ou transtornos ou sinais de alerta para, apresentam especificidades e necessidades diferenciadas para o seu desenvolvimento. Incluir não se trata de somente inserir nos espaços/ ambientes e grupos mas sim atender estas crianças de forma que possam participar deste processo ativamente e adequadamente.
Na sua opinião, quais pontos são “facilitadores” para que a inclusão ocorra? Para que a inclusão ocorra de forma positiva precisamos ter uma rede de apoio (família, unidade educacional, saúde) colaborativa que possa avaliar as necessidades da criança e se envolver dentro de sua atuação para que possam ser atendidas. Pois quando não há um consenso ou a rede de apoio é falha haverão lacunas que poderão fragilizar este processo ou sobrecarregar e não contribuir para o desenvolvimento desta.
E quais pontos dificultam este processo? O não envolvimento de uma das partes da rede de apoio, entraves burocráticos e legais que fragilizam os atendimentos ao direito da criança em suas necessidades, a falta de formação de profissionais que recebem esta e a falta de envolvimento e vínculo.
Este roteiro preliminar, elaborado com base nos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, visa possibilitar o planejamento de práticas educativas de caráter inclusivo e reflexão sobre a necessidade de encaminhamento para intervenção terapêutica oportuna (para a faixa etária de bebês e crianças bem pequenas).
Com base em sua experiência, o que sugere para que este roteiro seja aprimorado? (Descreva o que deseja inserir, retirar, modificar...)
BEBÊS (0 meses a 1 ano e 6 meses)
Este roteiro demonstra-se mais adequado e objetivo dentro do desenvolvimento da criança e possível observação de sinais de alerta.
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
Acredito que o roteiro possa ser mais objetivo para algumas funções, para auxiliar de forma mais concreta quanto ao diagnóstico precoce principalmente quanto ao TEA visto que há questões funcionais limitantes durante o desenvolvimento destas crianças que podem ser observadas desde cedo. Seguem no roteiro alguns apontamentos a serem refletidos principalmente quanto as crianças com sinais para TEA.
Obrigada pela sua colaboração!!!!

APÊNDICE L - RISRD-EI QUALIFICADO (BEBÊS)

ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (RISRD-EI) BEBÊS

Orientações aos profissionais da Educação Infantil

- * Os tópicos de observação foram embasados nos Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento descritos na Base Nacional Comum Curricular.
- O presente roteiro tem o objetivo de identificar sinais de risco ao desenvolvimento em bebês (0 meses – 1 ano e 6 meses).
- A partir desta identificação o que se busca é a promoção de práticas pedagógicas que criem condições favoráveis para a aprendizagem, desenvolvimento e inclusão social das crianças avaliadas, bem como encaminhá-las para intervenção terapêutica em tempo oportuno quando necessário.
- Por isso, é importante que você realize o preenchimento em parceria com outros profissionais que também trabalham com o bebê em questão, como professores, pedagogos e diretores. Este documento acompanhará o encaminhamento médico do bebê se ele for necessário, e irá compor sua documentação pedagógica.
- Para tal, pedimos que leiam com atenção os tópicos de observação e assinalem o “SIM” quando ele se referir a um comportamento cotidiano do bebê.
- Caso você perceba que o tópico abordado ainda não foi atingido plenamente pelo bebê, assinale o NÃO.
- Preencha este roteiro a partir da documentação pedagógica do bebê, **incluindo fotos, vídeos, narrativas, pareceres, portfólio, anotações com base nas observações presenciais anteriores e atuais, etc..**
- Após o preenchimento, reflita sobre o que as respostas revelam sobre desenvolvimento do bebê, e coletivamente planeje estratégias para atendê-lo em sua integridade (as diretrizes para “Práticas inclusivas com o uso do RISRD-EI” trazem um passo a passo para este atendimento).
- * No período de adaptação do bebê ao espaço escolar seu comportamento cotidiano pode ser diferente em função do conjunto de alterações em sua rotina. Pensando neste exemplo é importante registrar fatos pontuais que estejam acontecendo na vida do bebê no momento da avaliação, para que não sejam esquecidos e possam ser levados em consideração ao analisar seu desenvolvimento (espaço para anotações no final do roteiro).

EU, O OUTRO E O NÓS

PERCEPÇÃO DO “EU”		
Reconhece ao seu corpo em diferentes situações? (Alimentação, higiene, brincadeira, descanso)	Sim	Não
Ou demonstra-se alheio ao ambiente e ações que se referem às funções de seu corpo e necessidades	Sim	Não

Procura se olhar no espelho?	Sim	Não
Em caso afirmativo, percebe-se através do espelho?	Sim	Não
Ou não consegue fazer esta relação?	Sim	Não
<i>Percebe que pode imitar...</i>		
Expressões faciais?	Sim	Não
Reconhece estas expressões?	Sim	Não
Reage a elas?	Sim	Não
Comportamentos?	Sim	Não
Reage a comportamentos dos pares ou adultos? (Ou é alheio)	Sim	Não
Movimentos?	Sim	Não
Interage com os pares por meio destes movimentos? (Ou se isola em meio ao grupo)	Sim	Não
<i>Demonstra interesse específico por algum (a)...</i>		
Objeto?	Sim	Não
Brincadeira?	Sim	Não
Ao brincar interage com os pares?	Sim	Não
Ou interage somente com adultos?	Sim	Não
<i>Expressa, utilizando gestos, balbucios, palavras, suas...</i>		
Necessidades?	Sim	Não
Tem percepção de quais são estas necessidades?	Sim	Não
Emoções?	Sim	Não
Ou é indiferente às emoções, sem expressá-las?	Sim	Não
<i>Percebe, nas brincadeiras e interações das quais participa...</i>		
As possibilidades de seu corpo?	Sim	Não
Desafia-se em situações de brincadeiras?	Sim	Não
Ou permanece no que lhe é conhecido?	Sim	Não
Expõe-se a risco sem medo?	Sim	Não
Os limites de seu corpo? (Às vezes até se machuca para testar até onde pode ir)	Sim	Não
Ao se machucar, sente dor?	Sim	Não

PERCEPÇÃO DO “OUTRO”		
Interage com bebês da mesma faixa etária?	Sim	Não
Caso interaja, apresenta relação adequada com seus pares?	Sim	Não
Interage com adultos?	Sim	Não
Caso interaja, prefere a interação com adultos?	Sim	Não
Caso interaja, com bebês ou adultos, busca olhar para essas pessoas?	Sim	Não
Em caso afirmativo, fixa o olhar e atenção? (ou dispersa com facilidade?)	Sim	Não
Percebe a possibilidade de interagir com o outro?	Sim	Não
Em caso afirmativo, percebe que pode causar reações no outro a partir desta interação?	Sim	Não
Demonstra afeto pelas outras pessoas?	Sim	Não
<i>Caso demonstre...</i>		
O faz somente com adultos?	Sim	Não
Ou com seus pares também?	Sim	Não
<i>Demonstra preferir determinado...</i>		
Colega?	Sim	Não
Professor?	Sim	Não
Dá sorrisos para as pessoas?	Sim	Não
Em caso afirmativo, o faz de maneira espontânea e reativa?	Sim	Não
Ou é um sorriso aleatório?	Sim	Não
Para chamar a atenção...		

Repete comportamentos? (Comportamentos estereotipados)	Sim	Não
Repete sons? (Ecolalias)	Sim	Não
Faz “birra” eventualmente?	Sim	Não
Reconhece rostos familiares?	Sim	Não
Demonstra perceber alguém estranho?	Sim	Não
Tenta se acalmar sozinho? (dá um “cheirinho” na mão, chupa o dedo)	Sim	Não
Possui algum objeto de transição para regulação emocional e comportamental? (paninho, cobertor, brinquedo)	Sim	Não
PERCEPÇÃO SOCIAL		
Adapta-se ao convívio social?	Sim	Não
Apresenta comportamentos adequados em ambientes estranhos?		
Gosta de brincar com outras pessoas?	Sim	Não
Em caso afirmativo, socializa-se com seus pares?	Sim	Não
Ou prefere os adultos?	Sim	Não
Chora quando a brincadeira acaba?	Sim	Não
Gosta de dar objetos para outras pessoas, como forma de brincadeira?	Sim	Não
Busca explorar o entorno? (a sala, a área externa, demonstra curiosidade quando alguém passa no corredor)	Sim	Não
Aponta para mostrar a alguém quando algo lhe interessa?	Sim	Não

“CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”		
Experimenta as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações? (De acordo com a faixa etária, mantém a cabeça elevada, ou já ergue o tronco quando está de bruços, ou já balança o corpo pra frente e pra trás na tentativa de engatinhar...)	Sim	Não
Ou não apresenta reação?	Sim	Não
Quando alguém fala o nome de algum objeto, olha para ele? (Identifica o objeto nomeado?)	Sim	Não
Quando alguém esconde um objeto para brincar, consegue achar?	Sim	Não
Empurra as pernas para “pular” quando os pés estão apoiados?	Sim	Não
Leva as mãos à boca?	Sim	Não
Começa a sentar-se sem apoio, se for o esperado para sua faixa etária?	Sim	Não
Fica de pé apoiado em algo?	Sim	Não
<i>Movimenta as partes do corpo para exprimir corporalmente...</i>		
Emoções? (Balança a cabeça quando não concorda com algo)	Sim	Não
Caso o faça, está “copiando”, de maneira aleatória?	Sim	Não
Ou se utiliza deste recurso conscientemente?	Sim	Não
Necessidades? (Cutuca as pessoas para chamar a atenção)	Sim	Não
Desejos? (Usa a mão como instrumento de manifestar o que deseja. Ex: Aponta para algo que queira)	Sim	Não
Imita gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais?	Sim	Não
Em caso afirmativo, o faz de maneira funcional? (Tem percepção da funcionalidade deste movimento)	Sim	Não
Começa a participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar? (Utiliza um copo, passa a escova no cabelo),	Sim	Não
Utiliza os objetos com sua função real?	Sim	Não
<i>Utiliza, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos, os movimentos de...</i>		
Balançar um objeto pendurado?	Sim	Não
Preensão?	Sim	Não
Encaixe?	Sim	Não
Lançamento?	Sim	Não

Bate objetos, um no outro?	Sim	Não
Solta objetos sem ajuda?	Sim	Não
Coloca objetos em uma caixa?	Sim	Não
Se realiza os movimentos acima, os faz quando recebe instruções simples? (“Joga pra mim essa bola”, “Pega esse brinquedo”)	Sim	Não

“ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”		
<i>Reconhece...</i>		
Quando é chamado (a) por seu nome?	Sim	Não
Ou para o bebê o nome não tem função?	Sim	Não
Os nomes de pessoas com quem convive?	Sim	Não
Pessoas e rostos familiares? (Observa os rostos atentamente)	Sim	Não
Elementos das ilustrações de histórias? (Apontando-os, a pedido do professor)	Sim	Não
<i>Demonstra interesse por...</i>		
Observar as coisas ao seu redor?	Sim	Não
Ou é alheio ao seu redor?	Sim	Não
Sons diferentes? (Vira a cabeça em direção aos sons)	Sim	Não
Demonstra sensibilidade auditiva?	Sim	Não
Ouvir a leitura de poemas?	Sim	Não
Apresentação de músicas?	Sim	Não
Ouvir histórias lidas ou contadas?	Sim	Não
Observar ilustrações dos livros?	Sim	Não
Observar os movimentos de leitura do professor?	Sim	Não
Manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita? (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.)?	Sim	Não
<i>Imita as variações de entonação e gestos realizados pelos professores...</i>		
Ao ler histórias?	Sim	Não
Ao cantar?	Sim	Não
Ao tentar dizer as palavras que você fala?	Sim	Não
Balançando a cabeça para dizer “não”?	Sim	Não
Acenando a mão para dizer “tchau”?	Sim	Não
<i>Comunica-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão...</i>		
Chorando de maneira diferente para sinalizar suas sensações? (Dor, cansaço ou fome, por exemplo)	Sim	Não
Para mostrar se está alegre ou triste?	Sim	Não
Ou suas reações são indiferentes?	Sim	Não
Para responder ao afeto?	Sim	Não
Começando a balbuciar?	Sim	Não
Tentando dizer palavras? (Como “au au”, “mama” e “papa”, por exemplo)	Sim	Não
Ou já dá sinais de fala tardia?	Sim	Não
Já compreendendo o “não”?	Sim	Não
Entendendo e reagindo a pedidos simples?	Sim	Não
<i>Brinca de...</i>		
Faz de conta simples? (Como alimentar uma boneca)	Sim	Não
Utiliza os brinquedos com a função adequada?	Sim	Não
De esconder e achar? (O rosto ou um objeto)	Sim	Não
“Pisca-pisca” com os olhos?	Sim	Não

**ASPECTOS PONTUAIS NA VIDA DO BEBÊ QUE POSSAM MODIFICAR O
COMPORTAMENTO COTIDIANO**

APÊNDICE M - RISRD-EI QUALIFICADO – CRIANÇAS BEM PEQUENAS

ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (RISRD-EI)

CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Orientações aos profissionais da Educação Infantil

- Os tópicos de observação foram embasados nos Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento descritos na Base Nacional Comum Curricular.
- O presente roteiro tem o objetivo de identificar sinais de risco ao desenvolvimento em crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses - 3 anos e 11 meses).
- A partir desta identificação o que se busca é a promoção de práticas pedagógicas que criem condições favoráveis para a aprendizagem, desenvolvimento e inclusão social das crianças avaliadas, bem como encaminhá-las para intervenção terapêutica em tempo oportuno quando necessário.
- Por isso, é importante que você realize o preenchimento em parceria com outros profissionais que também trabalham com a criança em questão, como professores, pedagogos e diretores. Este documento acompanhará o encaminhamento médico da criança se ele for necessário, e irá compor sua documentação pedagógica.
- Para tal, pedimos que leiam com atenção os tópicos de observação e assinalem o “SIM” quando ele se referir a um comportamento cotidiano da criança.
- Caso você perceba que o tópico abordado ainda não foi atingido plenamente pela criança, assinale o NÃO.
- Preencha este roteiro a partir da documentação pedagógica da criança, **incluindo fotos, vídeos, narrativas, pareceres, portfólio, anotações com base nas observações presenciais anteriores e atuais, etc..**
- Após o preenchimento, reflita sobre o que as respostas revelam sobre o desenvolvimento da criança, e coletivamente planeje estratégias para atendê-la em sua integridade (as diretrizes para “Práticas inclusivas com o uso do RISRD-EI” trazem um passo a passo para este atendimento).
- * No período de adaptação da criança ao espaço escolar seu comportamento cotidiano pode ser diferente em função do conjunto de alterações em sua rotina. Pensando neste exemplo é importante registrar fatos pontuais que estejam acontecendo na vida da criança no momento da avaliação, para que não sejam esquecidos e possam ser levados em consideração ao analisar seu desenvolvimento (espaço para anotações no final do roteiro).

EU, O OUTRO E O NÓS

SOLIDARIEDADE

Demonstra atitudes de solidariedade com crianças?

Sim

Não

Ao ver outra criança chorando...

Se aproxima?	Sim	Não
Se afasta?	Sim	Não
Ou se mostra alheio?	Sim	Não
Caso se aproxime, presta amparo? (Oferece algum brinquedo, tem algum gesto de carinho, busca chamar um adulto)	Sim	Não
Caso se afaste, demonstra indiferença? (Não percebe que a outra criança precisa de ajuda, não demonstra sentir a necessidade de ajudar)	Sim	Não
Demonstra atitudes de solidariedade com os funcionários da instituição na qual você trabalha?	Sim	Não
<i>Ao ver um adulto chorando ou precisando de ajuda...</i>		
Se aproxima?	Sim	Não
Se afasta?	Sim	Não
Ou se mostra alheio?	Sim	Não
Caso se aproxime, presta amparo? (Oferece a ajuda apropriada, tem algum gesto de carinho, busca avisar outras pessoas)	Sim	Não
Caso se afaste, demonstra indiferença? (Não percebe que o adulto precisa de ajuda, não demonstra sentir a necessidade de ajudar)	Sim	Não
EMOÇÕES E INTERAÇÕES		
A criança busca explorar o entorno, com alguém de confiança junto?	Sim	Não
Com pessoas que já conhece, demonstra afeto?	Sim	Não
Em caso afirmativo, faz de maneira espontânea?	Sim	Não
Ou somente quando incentivada?	Sim	Não
Demonstra vários tipos de emoções?	Sim	Não
Demonstra felicidade em estar com outras crianças?	Sim	Não
Tem medo de pessoas estranhas?	Sim	Não
Ao observar outras crianças e adultos, os imita?	Sim	Não
Demonstra irritação com alterações na rotina?	Sim	Não
Em determinados momentos faz “birra”?	Sim	Não
Brinca com outras crianças, lado a lado?	Sim	Não
Em caso afirmativo, consegue “revezar a vez”?	Sim	Não
Busca mostrar coisas pelas quais se interessou, apontando?	Sim	Não
Progressivamente, vem demonstrando mais independência?	Sim	Não
Demonstra comportamento desafiador?	Sim	Não
Brinca de faz de conta?	Sim	Não
CUIDADO		
Demonstra atitudes de cuidado com outras crianças?	Sim	Não
Ao se alimentar, oferece para outra criança o que está comendo?	Sim	Não
Sinaliza para outra criança que ela necessita de cuidados de higiene? (Limpar o nariz, a boca, as mãos)	Sim	Não
Na hora da soneca, ao acordar, respeita o tempo de descanso dos colegas? (Sem fazer barulho, correr pela sala, acordar outras crianças)	Sim	Não
Estabelece contato afetivo com outras crianças?	Sim	Não
Percebe que ela mesma pode estar em perigo?	Sim	Não
Em caso afirmativo, muda sua conduta?	Sim	Não
<i>Caso perceba...</i>		
Percebe que outra criança possa estar em situação de risco?	Sim	Não
<i>Caso perceba...</i>		
Se aproxima para intervir? (Puxar pelo braço, remover o que oferece perigo, chamar um adulto para intervir)	Sim	Não
Ou se afasta? (Não demonstrando sentir a necessidade de intervir)	Sim	Não
Ou permanece sem reação?	Sim	Não
Demonstra atitudes de cuidado com adultos?	Sim	Não

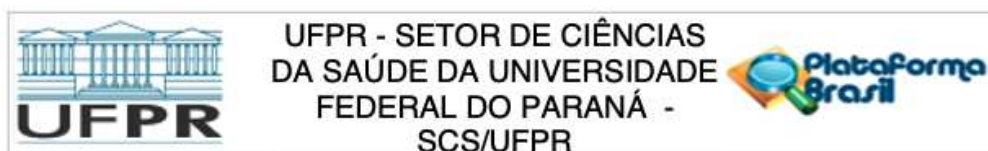
Prefere a interação com os adultos?	Sim	Não
Ou com os seus pares?	Sim	Não
Demonstra interesse por se relacionar com os outros?	Sim	Não
Na hora do lanche, se preocupa em oferecer o alimento para o professor? (Pergunta se ele vai comer, esboça para o professor que o lanche está bom)	Sim	Não
Ao notar algo diferente no professor, sinaliza que ele necessita de cuidados de higiene? (Roupa sujou, cabelo está desarrumado)	Sim	Não
Na hora do intervalo do professor, compreende que é seu momento de descanso? (Aceita ficar com outros adultos neste momento, não vai atrás do profissional de referência da sala)	Sim	Não
Estabelece contato afetivo com os adultos que trabalham na instituição educativa?	Sim	Não
Caso estabeleça, o faz com todos profissionais?	Sim	Não
Ou somente com alguns (Ou um)?	Sim	Não
Compreende as necessidades do próprio corpo?	Sim	Não
Em caso afirmativo, consegue sinalizar estas necessidades?	Sim	Não
IMAGEM POSITIVA DE SI		
A criança tem percepção de sua própria imagem? (em fotos ou vídeos)	Sim	Não
A criança se observa no espelho?	Sim	Não
Reconhece que é ela?	Sim	Não
Nestes momentos, “interage” positivamente? (Mandando beijos, sorrindo)	Sim	Não
Caso não se observe, “despreza” a imagem? (Ignora, não reconhece como sendo ela)	Sim	Não
Verbaliza características positivas de si mesmo? (“Eu corro muito rápido”, “eu já sei fazer isso”, “isso é muito fácil”)	Sim	Não
Verbaliza características negativas de si mesmo? (“Eu sou o pior neste jogo”, “eu faço tudo errado”, “eu sou muito burro (a)”)	Sim	Não
CONFIANÇA EM SUA CAPACIDADE		
Você considera que sua criança tem uma boa autoestima?	Sim	Não
A criança pensa coisas boas sobre si? (Diante de experiências novas demonstra sentir que vai conseguir, que tem capacidade para aprender)	Sim	Não
A criança demonstra estar preparada para enfrentar dificuldades e desafios? (Diante de experiências novas não se retrai ou chora)	Sim	Não
Ou tem dificuldade em aceitar situações novas?	Sim	Não
Ela reconhece quando realiza algo bem feito ou que aprendeu coisas novas? (Demonstra estar orgulhosa do que foi capaz)	Sim	Não
Compreende sua função em determinado ambiente ou grupo social da escola?	Sim	Não
COMUNICAÇÃO		
Demonstra a intenção de se comunicar com outras crianças? (Reconhece a importância de estabelecer a comunicação com os colegas)	Sim	Não
Consegue expressar suas ideias, por meio de palavras, para outras crianças?	Sim	Não
Consegue expressar suas ideias, por meio de gestos ou outras formas de comunicação, para outras crianças?	Sim	Não
Caso não consiga, estabelece outras estratégias para se comunicar? (Não desiste de se fazer entender)	Sim	Não
Demonstra a intenção de se comunicar com funcionários da instituição educativa? (Reconhece a importância de estabelecer a comunicação com os adultos)	Sim	Não
Consegue expressar suas ideias, por meio de palavras, para os funcionários da instituição educativa?	Sim	Não
Consegue expressar suas ideias, por meio de gestos ou outras formas de comunicação, para os funcionários da instituição educativa?	Sim	Não
Caso não consiga, estabelece outras estratégias para se comunicar com	Sim	Não

os adultos? (Não desiste de se fazer entender)		
<i>Não estabelece comunicação adequada devido a...</i>		
Dificuldades ou falta de interação e socialização?	Sim	Não
Fala tardia?	Sim	Não
Regressão da fala? (Esta é mais comum em meninas, importante observar)	Sim	Não
PERCEPÇÃO DO OUTRO		
Possui esta percepção? (do outro enquanto pessoa, igual a ela)	Sim	Não
A criança socializa com seus pares?	Sim	Não
A criança percebe que as pessoas são diferentes, fisicamente?	Sim	Não
<i>Caso tenha esta percepção...</i>		
Por meio de palavras consegue descrever diferentes características?	Sim	Não
Por meio de outras formas de comunicação, consegue deixar claro ter a percepção destas diferentes características?	Sim	Não
Quando relata estas diferenças, o faz com respeito? (Sem dar risada, debochar, menosprezar)	Sim	Não
<i>Caso não tenha a percepção das diferenças físicas...</i>		
Consegue diferenciar as pessoas de outra forma? (Uso do nome, sua função no no espaço escolar, se é criança ou adulto)	Sim	Não
REGRAS DE CONVÍVIO SOCIAL		
A criança compreende quais são as regras dos espaços coletivos da instituição educativa?	Sim	Não
Segue estas regras?	Sim	Não
A criança compreende quais são os combinados da sala?	Sim	Não
A criança segue os combinados da sala? (Se avisar antes de ir ao banheiro for um combinado, a criança segue?)	Sim	Não
Tem compreensão sobre coletividade e funções adequadas para convivência?	Sim	Não
Ou tem dificuldade em compreender?	Sim	Não
Auxilia a manter a sala organizada?	Sim	Não
Respeita os colegas?	Sim	Não
Respeita os funcionários da instituição educativa?	Sim	Não
Cuida de seus pertences?	Sim	Não
Usa palavras como por favor, com licença, obrigado?	Sim	Não
Espera a sua vez para falar?	Sim	Não
Nas brincadeiras, compreende quais são as regras?	Sim	Não
Respeita as regras das brincadeiras?	Sim	Não
Demonstra interesse por brincar estando envolvido no desafio que as regras oferecem?	Sim	Não
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS		
Ao se envolver em um conflito, consegue explicar o que o motivou?	Sim	Não
Está disposto a ouvir as outras crianças envolvidas?	Sim	Não
Ou enxerga as situações relacionadas a si, a partir de si?	Sim	Não
Nestes conflitos, reage sem intenção ou compreensão? (Reativo diante de estímulos adversos)	Sim	Não
Age com agressividade? (Batendo ou xingando as outras crianças)	Sim	Não
Aceita a intervenção de um adulto na tentativa de resolver o conflito?	Sim	Não
Com intervenção de um adulto, entende que pode estar errado?	Sim	Não
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS		
CUIDADO DE SI		
Utiliza progressivamente o potencial de seus gestos e movimentos para realizar práticas de autocuidado?	Sim	Não
Consegue distinguir diferentes necessidades de vestimenta, de acordo com o clima?	Sim	Não

Ou não tem esta percepção? (hipo/hipersensibilidade)	Sim	Não
Tem autonomia para se vestir ou tirar alguma peça de roupa?	Sim	Não
Demonstra alguma dificuldade motora nestes momentos?	Sim	Não
Reconhece o potencial de seu corpo para realizar práticas de higiene? (Realiza tentativas de assoar o nariz, escovar os dentes, pentear os cabelos)	Sim	Não
Caso reconheça, necessita de recursos visuais para realizar estas tarefas?	Sim	Não
Reconhece que por meio de seus movimentos pode alimentar-se sozinho?	Sim	Não
Possui alguma seletividade alimentar?	Sim	Não
Consegue utilizar talheres para se alimentar?	Sim	Não
JOGOS E BRINCADEIRAS		
Apropria-se de gestos e movimentos de sua cultura nos jogos e brincadeiras?	Sim	Não
Ou faz movimentos aleatórios ao contexto?	Sim	Não
Nos jogos e brincadeiras, amplia progressivamente o uso de seu corpo, por meio de gestos e movimentos, para expressar-se e participar destas interações?	Sim	Não
Utiliza movimentos extremos?	Sim	Não
Ou fica alheio a esta situação de movimento?	Sim	Não
Desloca seu corpo no espaço (em brincadeiras e outras atividades) orientando-se por noções como: Frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora?	Sim	Não
Possui dificuldade em se orientar?	Sim	Não
Explora formas de deslocamento no espaço, como: Pular, saltar, dançar?	Sim	Não
Possui dificuldade de destreza motora?	Sim	Não
Consegue combinar os movimentos citados acima, seguindo orientações?	Sim	Não
HABILIDADES MANUAIS		
Demonstra interesse por formas de registro?	Sim	Não
<i>Caso não demonstre...</i>		
Isto se dá em função de sensibilidade aos recursos utilizados?	Sim	Não
É devido a dificuldades motoras?	Sim	Não
Desenvolve progressivamente o controle para habilidades manuais? (desenhar, pintar, rasgar, folhear, colar, recortar, pinçar)	Sim	Não
ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO		
ESTABELECENDO PRÁTICAS COMUNICATIVAS		
Apresenta dificuldade em expressar suas necessidades?	Sim	Não
Reconhece o diálogo com outras crianças como sendo uma forma de expressar seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões?	Sim	Não
Consegue dialogar com outras crianças?	Sim	Não
Reconhece o diálogo com os funcionários da instituição educativa como sendo uma forma de expressar seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões?	Sim	Não
Consegue dialogar com os funcionários da instituição educativa?	Sim	Não
A criança consegue relatar experiências e fatos ocorridos dentro e fora do CMEI?	Sim	Não
Consegue relatar histórias ouvidas?	Sim	Não
Consegue relatar filmes ou peças teatrais às quais teve acesso?	Sim	Não
Você percebe que a percepção de mundo e ambiente da criança está se desenvolvendo?	Sim	Não
AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO LITERÁRIO		
A criança identifica diferentes sons? (Quando se trata de algum instrumento musical, rádio ligado, pessoas falando, crianças correndo no corredor, carros passando na rua, talheres batendo no refeitório)	Sim	Não
Ou possui dificuldade nesta percepção?	Sim	Não
Demonstra hipersensibilidade auditiva?	Sim	Não

Ela consegue criar diferentes sons? (Por meio da voz, do corpo ou utilizando objetos)	Sim	Não
<i>Ao se expressar, apresenta...</i>		
Estereotipias?	Sim	Não
Ecolalia?	Sim	Não
A criança reconhece diferentes sons em cantigas de roda e textos poéticos? (Percebe que há algo diferente, como um som de uma palavra que não reconhece: <i>Poti, poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica-pau pau pau?</i>)	Sim	Não
Reconhece diferentes rimas em cantigas de roda e textos poéticos? (<i>Cai, cai, balão, cai, cai, balão</i> <i>Aqui na minha mão</i> <i>Não cai, não, não cai, não, não cai, não</i> <i>Cai na rua do Sabão</i>)	Sim	Não
Reconhece diferentes aliterações? (<i>Chove chuva, chove sem parar</i>)	Sim	Não
Em situações de roda, textos poéticos, encara o que é abordado literalmente?	Sim	Não
Demonstra interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias?	Sim	Não
Demonstra interesse e atenção ao ouvir a leitura de outros textos? (Rotina do dia, listas de compras, receitas culinárias, propagandas, reportagens, anedotas, bilhetes, etc.)	Sim	Não
Nas práticas de leitura, consegue diferenciar a escrita das ilustrações?	Sim	Não
Com orientação do professor, consegue acompanhar a direção da leitura? (De cima para baixo, da esquerda para a direita)	Sim	Não
Consegue formular perguntas com base nas leituras de histórias que ouviu? (Identificando cenários, personagens e principais acontecimentos)	Sim	Não
Consegue responder perguntas com base nas leituras de histórias que ouviu? (Identificando cenários, personagens e principais acontecimentos)	Sim	Não
A partir de imagens ou temas sugeridos, consegue criar histórias oralmente? (Percebe-se que a criança está em um processo criativo ao falar sozinha, soltando a imaginação e utilizando a memória e a linguagem)	Sim	Não
Consegue contar oralmente as histórias que criou? (Dando sentido para a história, com um início, meio e fim)	Sim	Não
CONTATO COM DIFERENTES MATERIAIS		
Demonstra interesse em manusear diferentes portadores textuais? (Jornais, revistas, gibis, livros)	Sim	Não
Demonstra reconhecer seus usos sociais?	Sim	Não
Apresenta sensibilidade com relação a cheiros/texturas que possam interferir neste contato?	Sim	Não
Demonstra interesse em observar e/ou manipular diferentes textos, que contenham diversos gêneros textuais? (Parlendas, histórias de aventuras, tirinhas, cartazes da sala, cardápios, notícias etc.)	Sim	Não
Participa de situações de escuta da leitura destes diversos gêneros textuais, com atenção?	Sim	Não
Busca manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita? (para desenhar, traçar letras ou fazer outros sinais gráficos)	Sim	Não
ASPECTOS PONTUAIS NA VIDA DA CRIANÇA QUE POSSAM MODIFICAR O COMPORTAMENTO COTIDIANO		

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO ATÍPICO E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO

Pesquisador: DENISE DE CAMARGO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38920820.8.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.435.857

Apresentação do Projeto:

A investigação intitulada "DESENVOLVIMENTO ATÍPICO E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL" tem como pesquisadora responsável DENISE DE CAMARGO e tem como colaboradora a estudante Daniele de Fátima Kot Cavarzan que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Objetivo da Pesquisa:

Construção de um instrumento avaliativo que permita aos profissionais da Educação Infantil identificar atipicidades no desenvolvimento de crianças bem pequenas e, a partir dessa identificação, atuar na promoção de práticas inclusivas que permitam condições favoráveis para a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios

Os participantes poderão se beneficiar ao repensar e qualificar suas próprias práticas educativas.

Riscos

Há a possibilidade de que as perguntas da entrevista realizadas pelas pesquisadoras causem desconforto psicológico nos participantes ao acessarem lembranças que possam não ser agradáveis, ou ao constatar que as práticas que estavam exercendo até o momento não estavam sendo eficazes para

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.435.857

o trabalho com as crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é extensa com muitas etapas a serem executadas de grande valor para área investigada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há. Atende todas as solicitações.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as sugestões foram realizadas.

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número do Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos.

Qualquer dúvida, retornar e-mail ou pelo WhatsApp 41-3360-7259.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.435.857

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1638770.pdf	23/11/2020 20:41:41		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIA.docx	23/11/2020 20:40:56	DENISE DE CAMARGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_COM_ALTERACAO.docx	10/11/2020 17:38:49	DENISE DE CAMARGO	Aceito
Outros	SOLICITACAO_USO_SOM_VOZ.pdf	06/10/2020 12:28:30	DENISE DE CAMARGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	06/10/2020 12:28:11	DENISE DE CAMARGO	Aceito
Outros	CHECKLIST.pdf	02/10/2020 22:12:59	DENISE DE CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	02/10/2020 22:11:54	DENISE DE CAMARGO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_COMPROMISSO EQUIPE PESQUISA.pdf	02/10/2020 22:11:25	DENISE DE CAMARGO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTA_ENCAMINHAMENTO_PESQUISADOR.pdf	02/10/2020 22:11:06	DENISE DE CAMARGO	Aceito
Outros	ANALISE_DE_MERITO.pdf	02/10/2020 17:56:31	DENISE DE CAMARGO	Aceito
Outros	ATA_COLEGIADO.pdf	01/10/2020 09:35:00	DENISE DE CAMARGO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	01/10/2020 09:30:32	DENISE DE CAMARGO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 03 de Dezembro de 2020

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar**Bairro:** Alto da Glória**CEP:** 80.060-240**UF:** PR**Município:** CURITIBA**Telefone:** (41)3360-7259**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, professora Denise de Camargo do PPGE, e a aluna de doutorado Daniele de Fátima Kot Cavarzan, da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, profissional da Educação, a participar de um estudo intitulado "ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS DE RISCO AO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL".

- a) O objetivo desta pesquisa é construir um roteiro de observação para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na educação infantil em bebês e crianças bem pequenas (ROISRD-EI), que possibilite a promoção de práticas pedagógicas que criem condições favoráveis para a aprendizagem, desenvolvimento e inclusão social dessas crianças, bem como encaminhá-las para intervenção terapêutica oportuna quando necessário.
- b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário: Analisar o ROISRD-EI; responder às perguntas sobre avaliação na Educação Infantil, Documentação Pedagógica e Inclusão; e responder ao documento "Colaboração dos Participantes", com as suas sugestões para a ferramenta proposta.
- c) Estimamos que você precise ceder 1 hora de seu tempo para o processo de análise do ROISRD-EI, e 1 hora para responder à entrevista estruturada e às sugestões do roteiro, totalizando 2 horas, que poderão acontecer no horário e local que preferir, pois o fará sozinho (a).
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a sentir-se cansado durante a análise do ROISRD-EI, do preenchimento do questionário ou ao responder às perguntas da entrevista.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ocorrer, como a possibilidade de que as perguntas da entrevista realizadas pelas pesquisadoras causem abalo psicológico ao acessar lembranças que possam não ser agradáveis, no que concerne à temática da inclusão. No entanto, as pesquisadoras estão prontas para minimizar este risco, por meio da assunção de uma postura sensível, acolhedora, observadora e respeitosa.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são obter uma tecnologia eficaz para instrumentalizar profissionais que atuam na educação infantil em seu processo de avaliação e identificação de sinais de risco ao desenvolvimento. Desta forma, crianças da Educação Infantil poderão ser beneficiadas ao serem atendidas por profissionais que aprimoraram suas práticas avaliativas e tem mais segurança para

1

Participante da Pesquisa Legal [rubrica]
 Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
 Orientador [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar |
 Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

trabalhar de maneira a efetivar real aprendizagem a partir dos objetivos que elencam e das estratégias que selecionam para proporcionar às crianças experiências realmente válidas. Também, por meio de um olhar avaliativo qualificado, espera-se que as crianças passem a ser encaminhadas para intervenção terapêutica oportuna, no âmbito clínico, com maior frequência, conforme a necessidade, a partir do respaldo que o ROISRD-EI poderá oferecer aos profissionais. Os participantes poderão se beneficiar ao repensar e qualificar suas próprias práticas educativas. Também serão beneficiados ao perceberem-se enquanto mediadores da aprendizagem das crianças e responsáveis por armar contextos de aprendizagem levando em consideração a zona de desenvolvimento proximal da criança. Participar do processo de adequação de um roteiro de observação pode ter impacto positivo na autoestima dos profissionais envolvidos. Eles também se beneficiarão ao poder usar este roteiro após sua efetivação, pois serão instrumentalizados para avaliar bebês e crianças bem pequenas. As crianças que terão contato futuramente com os profissionais participantes poderão ser beneficiadas por estarem sob o olhar de profissionais que buscarão apoio multidisciplinar para possíveis intervenções com as crianças. Neste contexto, a sociedade se beneficia por receber cidadãos que passaram pela etapa da educação infantil estando inseridos em práticas de caráter inclusivo e que os atendeu em suas especificidades.

- g) As pesquisadoras Denise de Camargo e Daniele de Fátima Kot Cavarzan responsáveis por este estudo poderão ser localizadas através dos seguintes contatos:

Denise de Camargo. Celular: 99972-2079

E-mail: denicamargo@gmail.com

Endereço Institucional: UFPR, Rua Rockefeller n. 57 – Rebouças. Andar 2. Sala 242.

Daniele de Fátima Kot Cavarzan . Celular: (41) 3535-6255

E-mail: danielokot@hotmail.com

Endereço Institucional: UFPR, Rua Rockefeller n. 57 – Rebouças. Andar 2. Sala 242.

em horário comercial (das 8 às 17 horas) para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência você também pode me contatar neste número, em qualquer horário: (41) 99626-5051 (Daniele Kot).

- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) O material obtido – transcrição das entrevistas - será utilizado unicamente para essa pesquisa.

- j) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, que são a professora orientadora e a aluna de doutorado, sob forma codificada, para que a sua **identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade, a menos que seja seu desejo ter identidade revelada.**
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, que concernem ao uso da internet para a realização da análise do ROISRD-EI e do preenchimento da entrevista estruturada não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Entretanto, caso seja necessário seu deslocamento até o local do estudo os pesquisadores asseguram o ressarcimento dos seus gastos com transporte (Item II.21, e item IV.3, sub-item g, Resol. 466/2012).
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código (pseudônimo).
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 -3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Curitiba, 1º de fevereiro de 2021

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura do Participante de Pesquisa

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

ANEXO C - SOCIALIZAÇÃO: TAREFAS DO PORTAGE

SOCIALIZAÇÃO (28 itens)			
0 - 1 Ano			
Nº	Verificar-se	Material	Avaliação
1	Observa uma pessoa movimentando diretamente em seu campo visual.	Almofadas ou "Bebê Conforto"	Condição: Colocar a criança deitada ou sentada, apoiada com almofadas, ou em um "Bebê conforto". Mover-se dentro do campo visual da criança, lentamente (ou seja, demorar de três a quatro segundos para mover-se uma distância de 30 cm). Mover-se dentro do campo visual da criança, da direita para a esquerda ou vice-versa, ou aproximando-se e afastando-se dela. Resposta: Observar= <u>Olhar</u> em direção e seguir com o olhar uma pessoa se movimentando diretamente em seu campo visual, dentro de 20 segundos após o início do movimento.
2	Sorri em resposta à atenção do adulto.	Berço	Condição: Atenção de adultos= ao alimentar, trocar, acalantar ou colocar a criança no berço, o adulto deve manter sua face distante de 20 a 25 cm do rosto da criança, sorrir e falar baixinho por dez segundos. Resposta: Sorrir em resposta à atenção do adulto= sorrir dentro de dez segundos após o adulto dar "atenção" à criança.
3	Vocaliza em resposta à atenção.	Berço, tapete	Condição: ao alimentar, trocar, acalantar ou colocar a criança no berço ou sentada, o adulto deve manter sua face distante 20 a 25 cm do rosto da criança, sorrindo ou falando baixinho com ela por dez segundos. Resposta: vocalizar em resposta à atenção= apresentar qualquer tipo de vocalização dentro de dez segundos após a "atenção" de um adulto.
4	Olha para sua própria mão, sorrindo ou vocalizando.	-	Condição: Se necessário, mover as mãos da criança de um lado para outro, próximo a seu rosto. Segurar a mão da criança e com seus dedos mover os da criança para frente e para trás. Resposta: permanecer olhando por cinco segundos em direção à sua mão, sorrindo ou vocalizando pelo menos uma vez em três tentativas.
5	Responde a seu círculo familiar, sorrindo, vocalizando ou parando de chorar.	-	Condição: solicitar e observar a resposta da criança. Resposta: responder a seu círculo familiar – mãe, pai ou irmão(s) – sorrindo, vocalizando ou parando de chorar dentro de dez segundos após a atenção do membro da família.
6	Sorri em resposta à expressão facial dos outros.	-	Condição: ao atender à criança em suas necessidades diárias, o adulto deve manter sua face distante de 20 a 25 cm do rosto da criança e produzir expressões faciais ou caretas exageradas que indiquem surpresa e satisfação por dez segundos (exemplo: erguer sobrancelhas, fazer "beijo", fazer um "ô" com os lábios). Resposta: sorrir em resposta à expressão facial dos outros dentro de dez segundos após tal expressão facial.
7	Sorri e vocaliza ao ver sua imagem no espelho	Espelho	Resposta: sorrir e vocalizar dentro de dez segundos ao olhar em direção à sua imagem no espelho.
8	Acarícia ou toca no rosto de adultos (puxa cabelo, nariz, olhos, etc.).	Óculos	Condição: o rosto do adulto deve estar próximo da criança de 20 a 25 cm. Resposta: acariciar = bater, dar tapinhas ou tocar no rosto do adulto, ou ainda puxar seu cabelo ou olhos.
9	Estende a mão em direção a um objeto que lhe é oferecido.	Objetos atraentes (Joias, brinquedos favoritos, chupeta ou dedo do adulto)	Material: objetos atraentes (Joias, brinquedos favoritos, chupeta ou dedo do adulto) Condição: apresentar os objetos próximos à mão da criança (15 a 20 cm). Se necessário, agitar o objeto para "chamar a sua atenção" Resposta: estender a mão em direção a um objeto que lhe é oferecido dentro de 20 segundos após a sua apresentação.
10	Estende os braços em direção a pessoas familiares.	-	Condição: se necessário, o adulto pode estender os braços para a criança e dizer: "vem no colo da ----". Resposta: estender os braços em direção a uma pessoa familiar dentro de 20 segundos após esta se aproximar e/ou lhe dar atenção. Critério: estender os braços em direção a pelo menos duas pessoas familiares diferentes.
11	Estende a mão e toca sua imagem refletida no espelho ou estende a mão e toca outra criança.	Espelho	Condição: colocar a criança frente ao espelho e perguntar: "Cadê o nenê?" ou "Cadê a ----?". Resposta: estender a mão e tocar a sua imagem refletida no espelho ou estender a mão e tocar outra criança, dentro de 20 segundos após ser colocada frente ao espelho ou após aproximação de outra criança.
12	Segura e examina pelo menos por 1 minuto, um objeto que lhe foi dado.	Chocalho, brinquedo de fácil preensão ou objetos atraentes pela sua cor ou ruído.	Resposta: <u>segurar</u> e examinar (permanecer olhando e manipulando) um objeto que lhe foi dado, pelo menos por um minuto. Tal Resposta deverá ser iniciada dentro de 20 segundos após a apresentação do objeto.
13	Sacode ou aperta um objeto colocado em sua mão, produzindo sons involuntários.	Chocalhos ou bichinhos de borracha	Condição: apresentar os objetos próximos à mão da criança (15 a 20 cm). Se necessário, agitar o objeto para "chamar a sua atenção" Resposta: estender a mão em direção a um objeto que lhe é oferecido dentro de 20 segundos após a sua apresentação.
14	Brinca sozinho por 10 minutos.	Bolas, colheres, bichinhos de borracha, xícaras plásticas, chocalho, rádio.	Condição: colocar vários objetos próximos à criança, engajá-la numa atividade, deixando-a em um local de onde possa ser observada. Resposta: brincar sozinha = permanecer tocando ou manipulando brinquedos ou objetos sem destruí-los, sem choramingar nem reclamar pela presença de um adulto, por dez minutos.
15			Condição: ao trocar, alimentar, dar banho etc., colocar o rosto da criança em frente do rosto do adulto, enquanto este sorri, fala e/ou faz caretas para a criança.

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

	Procura contato visual quando alguém lhe dá atenção por 2 a 3 minutos.	-	Resposta: procurar contato visual= procurar olhar para os olhos do adulto quando este lhe der "atenção" por dois a três minutos. Critério: procurar contato visual pelo menos cinco vezes quando alguém lhe der "atenção" por dois a três minutos.
16	Brinca sozinho sem reclamar por 15 a 20 minutos, próximo de um adulto.	Bichinhos de borracha, chocalhos, objetos da casa (panelas, pratos inquebráveis, colheres, xícaras, etc.) rádio ou aparelho de som ligado.	Material: bichinhos de borracha, chocalhos e objetos da casa, como por exemplo utensílios de cozinha (panelas, pratos inquebráveis, colheres, xícaras etc.) e/ou rádio ou aparelho de som ligados. Condição: colocar os objetos próximos à criança e realizar uma atividade por 15 a 20 minutos. A criança não precisa estar necessariamente dentro do campo visual do adulto, que deverá ir ver a criança ocasionalmente.
17	Vocaliza para obter atenção.	-	Condição: entrevista com o mediador. Resposta: vocalizar para obter "atenção"= apresentar qualquer tipo de vocalização, acompanhada por evidência de estar molhada ou ter fome (exemplo: próximo às refeições). Critério: na última semana ter vocalizado para obter "atenção" pelo menos três vezes.
18	Imita adulto em brincadeiras de esconde-esconde.	-	Condição: dar modelo, vedando os olhos com as mãos ou escondendo-se atrás de um móvel e "aparecer" e "desaparecer" para a criança. Esconder o rosto atrás de uma revista, manta, fralda. Dizer "túti" etc. Resposta: imitar adulto em brincadeira de "esconde-esconde", dentro de dez segundos após o modelo do adulto.
19	Bate palmas, imitando um adulto.	-	Resposta: bater palmas dentro de dez segundos após o modelo.
20	Acena a mão, imitando um adulto.	-	Resposta: acenar a mão, dizendo adeus, imitando um adulto dentro de dez segundos após o modelo.
21	Ergue os braços para expressar "grande", imitando um adulto.	-	Condição: erguer os braços verticalmente e solicitar a resposta da criança. Resposta: erguer os braços para expressar "grande" dentro de dez segundos após o modelo.
22	Oferece brinquedo, objeto ou pedaço de comida a um adulto, mas nem sempre o entrega.	-	Condição: pedir a criança "Me dá (objeto)" quando ela estiver segurando o objeto. Resposta: oferecer brinquedo, objeto ou pedaço de comida a um adulto= estender as mãos com o brinquedo/objeto ou alimento em direção ao adulto. Critério: oferecer e entregar pelo menos uma vez em quatro tentativas.
23	Abraça, acaricia e beija familiares.	-	Condição: dizer à criança: "Dá um beijo na mamãe", "Faz carinho no papai" etc., dando modelo, se necessário. Resposta: abraçar/acariciar ou beijar/encostar o rosto/atirar beijos com as mãos para pessoas familiares. Critério: abraçar, acariciar ou beijar pelo menos duas pessoas diferentes da família.
24	Responde ao próprio nome, olhando ou estendendo o braço para ser pego.	-	Resposta: responde ao próprio nome, olhando em direção ao adulto ou estendendo os braços para ser pego, dentro de 20 segundos após a emissão de seu nome.
25	Aperta ou sacode um brinquedo para produzir sons, em imitação.	Chocalho, bichinhos de borracha, caixinhas com arroz, feijão ou pedrinhas	Material: Chocalho, bichinhos de borracha, caixinhas com arroz, feijão ou pedrinhas. Resposta: apertar ou sacudir um brinquedo, produzindo sons, dentro de dez segundos após o modelo.
26	Manipula brinquedo ou objeto.	Carrinho, chocalho, tambor, bolas, blocos, botões que disparam uma buzina, contas, etc.	Material: carrinho, chocalho, tambor, bolas, blocos, botões que disparam uma buzina, contas, etc. Condição: se necessário, dar o modelo e solicitar a resposta. Resposta: manipular brinquedo ou objeto = mover (exemplo: mover um carrinho para frente e para trás sobre uma superfície), balançar (chocalho, colheres etc.), rolar (uma bola), bater com as mãos ou com outro objeto (exemplo: em tambores) ou apertar botões que acionam uma buzina, luz ou som em um brinquedo.
27	Estende um brinquedo ou objeto a um adulto e o entrega.	Qualquer objeto para a criança segurar	Condição: apresentar vários objetos ou brinquedos para a criança e, quando ela estiver segurando um deles, pedir dizendo: "me dá (objeto)" ou colocar o objeto na mão da criança e depois solicitá-lo.
28	Imita movimentos de outras crianças ao brincar.	Vários objetos iguais (caixas, blocos, carros, etc.)	Condição: a criança deverá ter aproximadamente a mesma idade da outra. Assegurar-se de que existem vários objetos iguais (exemplos: carros, blocos, contas, caixas). Resposta: imitar movimentos de outra criança ao brincar, dentro de dez segundos após ter sido dado o modelo pela outra criança. Movimentos = empurrar carrinhos, construir com blocos ou derrubá-los, passar por baixo de uma cadeira, colocar uma caixa sobre a cabeça, dar "tchau", bater palmas, colocar a mão sobre a cabeça ou sobre os dedos dos pés, colocar a cabeça no chão como se fosse dar cambalhotas ou dar voltas, ou ainda pegar objetos similares àqueles que a outra criança está brincando. Critério: imitar pelo menos dois movimentos diferentes de outra criança ao brincar.

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

SOCIALIZAÇÃO (15 itens)			
1 a 2 anos			
Nº	Verificar-se	Material	Avaliação
29	Imita um adulto em uma tarefa simples (por exemplo: sacudir roupas, estender os lençóis da cama, segurar talheres).	-	Resposta: <u>imitar</u> um adulto em uma tarefa simples, dez segundos após p modelo. Tarefa simples = além dos exemplos mencionados, recolher e guardar os brinquedos em uma caixa grande, enxaguar a banheira, colocar copos plásticos e talheres na pia, varrer, tirar o pó, lavar louça.
30	Brinca ao lado de outras crianças, com uma realizando uma tarefa diferente.	Blocos, caminhão, carrinho, trator, boneca, mamadeira, etc.	Material: blocos, caminhão, carrinho, trator, boneca, mamadeira, etc. Condição: colocar a criança próxima a uma outra, com aproximadamente a mesma idade e prover-lhes os objetos em um número suficiente para ambas. Resposta: brincar (sem brigar) ao lado de uma outra criança, cada uma realizando uma tarefa diferente, por 15 a 20 minutos.
31	Toma parte em uma brincadeira com outra criança, por 2 a 5 minutos (por exemplo, empurrando um carrinho ou rolando uma bola)	Bola, carrinho, caminhão ou brinquedo de corda.	Material: bola, carrinho, caminhão ou brinquedo de corda. Condição: <u>colocar</u> a criança distante um metro de uma outra criança, com aproximadamente a mesma idade, e pedir para que empurrem um carrinho ou que faça, um brinquedo de corda ir de uma criança para outra Resposta: <u>tomar</u> parte de uma brincadeira com outra criança = permanecer por dois a cinco minutos compartilhando o mesmo objeto com outra criança.
32	Aceita a ausência dos pais, continuando suas atividades, embora possa reclamar momentaneamente.	-	Condição: <u>deixar</u> a criança em cômodo da casa com outro adulto, engajá-la em uma atividade com brinquedos e retirar-se. Resposta: <u>aceitar</u> = permanecer por uma hora, na ausência dos pais, a realizar suas atividades, embora possa reclamar momentaneamente (ou seja, chorar quando os pais saem), sob supervisão de um outro adulto familiar.
33	Explora ativamente seu meio ambiente.	-	Condição: <u>entrevista</u> com o mediador. Resposta: <u>explorar</u> seu meio ambiente = a) ao visitar a casa de alguém, ir por conta própria até o banheiro e/ou abrir portas de quarto e/ou andar por corredores, etc. ou b) ao passear, soltar a mão do adulto e olhar para objetos não familiares (por exemplo, pegando pedrinhas do chão etc.) ou ainda c) tentar abrir pacotes fechados etc. Critério: <u>ter</u> apresentado a), b), ou c) pelo menos uma vez na última semana.
34	Realiza atividade manipulativa com outra pessoa.	-	Condição: <u>propiciar</u> à criança uma atividade, como por exemplo colocá-la uma porta, fechar a porta e abri-la virando o trinco. Ao "achar" a criança, <u>das e</u> , em seguida, a criança deverá fazer o mesmo.
35	Abraça e carrega uma boneca ou brinquedo macio.	Boneca/brinquedo macio.	Condição: <u>dar</u> modelo e solicitar a Resposta ou pedir à criança que: "abraça a boneca/brinquedo e a leve para dormir". Resposta: <u>dar</u> pelo menos cinco passos, abraçando e carregando a boneca ou o carrinho ou brinquedo macio.
36	Repete ações que produzem risos e atenção.	-	Resposta: <u>repetir</u> ações (motoras e/ou vocais) de modo proposital a provocar riso ou atenção da audiência. Critério: <u>ter</u> repetido, pelo menos em duas ocasiões diferentes, ações que produzam riso ou atenção.
37	Dá um livro para que um adulto o leia ou para que ambos o compartilhem.	Livros	Condição: <u>se</u> necessário, solicitar à criança "Me traga o livro...", "vamos contar histórias com o livro...", "vamos ver o livro..." etc. Resposta: <u>dar</u> um livro para um adulto e sentar-se ao lado dele por no mínimo dois minutos, enquanto o adulto lê o livro e/ou ambos o manipulam ou folheiam.
38	Puxa uma pessoa para mostrar-lhe alguma ação ou objeto.	-	Condição: <u>se</u> necessário, pedir à criança que vá buscar uma pessoa (que está em outro local da casa) para mostra-lhe algo (por exemplo: uma nova flor no jardim, o caminhão do lixo, um cachorro, um gato, um aquário ou brinquedo novo etc.), ou um desenho, ou uma atividade qualquer. Resposta: <u>puxar</u> uma pessoa e, em seguida, mostrar-lhe alguma ação ou objeto.
39	Retira a mão ou diz "não" quando está próximo de um objeto não permitido e alguém o lembra disto.	Objetos que quebram (vasos etc.) ou pontiagudos (tesoura) ou perigosos (panela quente) etc.	Resposta: objeto não permitido = objetos que quebram (vasos etc.) ou pontiagudos (tesoura) ou perigosos (panela quente) etc.
40	Quando colocado em sua cadeira ou trocador espera de dois a cinco minutos para ser atendido (alimentado ou trocado)	-	Resposta: <u>quando</u> colocado em sua cadeira ou trocador, espera de dois a cinco minutos para ser atendido (alimentado ou trocado).

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

41	Brinca com 2 ou 3 crianças da sua idade.	Brinquedos, livros, lápis de cor, pincéis, folha sulfite, etc.	Condição: propiciar atividades tais como: empurrar e puxar brinquedos, jogar bola, olhar livros ilustrados, pintar com lápis de cor ou pincel, brincar na areia, piscina ou tanquinho. Resposta: brincar com duas ou três crianças de sua idade, por 20 minutos, sem brigar nem chorar, sem supervisão constante de um adulto.
42	Compartilhar um objeto ou alimento com outra criança, quando solicitado.	Bolacha ou qualquer outro objeto.	Condição: dar à criança uma bolacha, por exemplo, e dizer: "Dê um pedaço da bolacha ao (fulano) e com o resto". Resposta: compartilhar = dar um objeto ou alimento (ou parte deste) a uma outra criança quando solicitada, embora possa protestar momentaneamente.
43	Cumprimenta colegas ou adultos quando lembrado.	-	Resposta: cumprimentar colegas ou adultos familiares = dizer "Oi" ou "Como vai?", e/ou abraçar ou beijar, quando lembrado. Critério: cumprimentar pelo menos dois colegas ou adultos familiares quando lembrada.

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

SOCIALIZAÇÃO (8 itens)			
2 a 3 anos			
Nº	Verificar-se	Material	Avaliação
44	Obedece ordens dos pais pelo menos 50% das vezes.	-	Condição: entrevista com o mediador. O mediador deverá ter apresentado à criança ordens simples (envolvendo uma ação de cada vez) e aguardado a Resposta da criança sem repetir a ordem. Exemplo de ordens: "Vá dormir"; "Apague a luz"; "Feche a gaveta"; "Desligue a TV"; "Pegue o livro"; "Tire o sapato"; "Venhas cá". Resposta: obedecer = realizar a ação contida na ordem dada por um dos pais, imediatamente após a ordem e sem necessidade de o pai repeti-la. Critério: 50% das vezes = no dia anterior a criança deve ter obedecido pelo menos três de seis ordens dadas.
45	Busca ou leva um objeto ou vai buscar uma pessoa em uma outra sala quando lhe dão instruções.	-	Condição: dar à criança ordens do tipo: "Dê a revista para o papai"; "Coloque isto na mesa, por favor"; "Coloque isto no cesto"; "Me dê o pano"; "Chame seu pai" etc., assegurando-se de que a criança terá que se locomover de um cômodo para outro da casa.
46	Presta atenção à estória ou música por 5 a 10 min.	Livros de estórias ou CDs de músicas <u>infantis</u>	Condição: o adulto deverá contar (e não ler) uma estória, podendo utilizar-se ou não de ilustrações. Em relação à música, o adulto deverá cantá-la ou colocar fita ou CD de músicas infantis. Resposta: prestar atenção à estória = responder a uma questão simples de uma estória contada por cinco minutos (por exemplo, "como era mesmo o nome do menino?"); prestar atenção à música = acompanhar uma música infantil por no mínimo cinco minutos, dançando, cantarolando, pulando, balançando braços ou pés etc.
47	Diz "Por favor" ou "Obrigado" quando lembrado.	Brinquedo, alimento ou objeto.	Condição: propiciar uma situação na qual a criança tenha que pedir ou receber um brinquedo/alimento/objeto, lembrá-la de dizer "por favor" ou "obrigado" e observar a Resposta da criança.
48	Tenta ajudar os pais a executar uma tarefa realizando parte dela (segurando uma pá-de-lixo)	Brinquedos	Condição: dar modelo e solicitar a resposta. Resposta: demais exemplos de tarefas: guardar os brinquedos, tirar o pó de móveis, colocar o seu próprio prato na pia/mesa, trocar a roupa da cama, guardar alimentos no armário, servir algo de comer ou beber a uma visita, regar plantas.
49	Brinca de usar roupas de adultos.	-	Condição: se necessário, proporcionar à criança roupa usada de pessoas da família e dizer: "Agora você vai ser <i>mamãe</i> ". Resposta: brincar de usar roupas de adulto = vestir-se com alguma peça de vestuário de adulto (sapatos de adulto, bolsa, colares, chapéu, gravata, vestido, paletó etc.).
50	Faz uma escolha quando indagado.	Dois tipos de brinquedos, duas bebidas ou dois alimentos.	Condição: apresentar à criança dois tipos de bebidas, dois brinquedos ou dois alimentos e perguntar a ela: "Quer (<i>leite</i> ou <i>suco</i>)?", "Quer o (<i>carro</i> ou <i>barquinho</i>)?" Resposta: fazer uma escolha = pegar um dos objetos oferecidos e permanecer com tal objeto sem trocá-lo.
51	Demonstra entender sentimentos, expressando amor, tristeza, raiva, alegria etc.	Figuras que demonstrem expressões faciais	Condição: se a criança não apresentar palavras que expressam sentimentos em suas verbalizações habituais, mostrar a ela figuras que demonstrem nítidas expressões faciais (exemplo: um menino chorando) e perguntar à criança: "Como o menino está se <u>sentindo</u> ?" Resposta: demonstrar entender sentimentos, utilizando palavras referentes a sentimentos tais como: "amo/gosto", "bravo", "alegre/contente" etc. Critério: emitir pelo menos duas palavras que expressem sentimentos diferentes.

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

SOCIALIZAÇÃO (12 itens)			
3 a 4 anos			
Nº	Verificar-se	Material	Avaliação
52	Canta e dança ao ouvir músicas.	CDs com músicas infantis	Resposta: <u>cantar</u> e dançar ao ouvir música = emitir sons rítmicos e mover o corpo, a cabeça ou os braços ritmicamente ao "ouvir música".
53	Segue regras de um jogo imitando ações de outras crianças.	Brinquedos de encaixe, caminhões, areia, lenços.	Condição: Propiciar às crianças brincadeiras de "roda", "seguir o líder", "lenço atrás" ou brincadeiras em que cada um faz uma ação e o outro imita, como por exemplo: colocar areia em caminhões, montar um brinquedo de encaixe, subir em "trepá-trepá" etc. Resposta: <u>seguir</u> regras = sentar em círculo, seguir instruções, imitar o líder e fazer o mesmo que o resto do grupo.
54	Cumprimenta pessoas familiares sem ser lembrado.	-	Condição: se a criança não cumprimentar pessoas familiares em suas atividades rotineiras, propiciar uma situação de brincadeira, na qual uma determinada pessoa venha visitar a criança e observar se esta cumprimenta sem ser lembrada. Critério: <u>cumprimentar</u> pessoas familiares, sem ser lembrada, em pelo menos duas situações diferentes.
55	Seguem regras em jogos de grupos dirigidos por adultos.	Cadeiras, lenços, CDs com músicas <u>infantis</u>	Resposta: <u>jogos</u> de grupo = "pique", "lenço atrás", "esconde-esconde", "brincadeira das cadeiras (com música)". Critério: <u>participar</u> de jogos diferentes (dirigidos por um adulto) sem violar suas regras, brigar e/ou desistir da brincadeira antes de terminar.
56	Pede permissão para brincar com um brinquedo que está sendo usado por outra criança.	-	Condição: se a criança não tiver apresentado tal comportamento em suas atividades de interação, apresentar um determinado brinquedo de outra criança presente na situação, dizendo que, se quiser brincar com o brinquedo, que peça: "Por favor, me dá o -----". "Posso brincar com -----". "Me empresta -----".
57	Diz "Por favor" e "Obrigado" sem ser lembrado 50% das vezes.	-	Condição: <u>entrevista</u> com o mediador. Critério: no dia anterior, ter dito "por favor" ou "obrigada" sem ser lembrada em pelo menos três de seis oportunidades.
58	Atende o telefone, chamando um adulto ou falando com pessoas familiares.	Telefone	Observação: <u>anular</u> este item caso a família não possua telefone. Resposta: <u>atender</u> o telefone, chamar o adulto solicitado no telefone ou falar com uma pessoa familiar, embora não seja capaz de transmitir recados para os outros.
59	Espera a sua vez.	Corda, dominó ou qualquer outro jogo ou brincadeiras que envolvamos de	Resposta: <u>esperar</u> sua vez = deixar que outra participe primeiro da atividade, sem reclamar ou dizer constantemente "sou eu", "agora eu" ao ser servida à mesa ou em jogos (vídeo game) ou brincadeiras (balanço, gangorra, jogar bola, pular corda, dominó infantil, mico preto etc.) que envolvam de três a quatro.
		três a quatro crianças.	
60	Segue regras em jogos dirigidos por uma criança mais velha.	Dominó, "mico-preto", etc.	Resposta: <u>jogos</u> dirigidos por uma criança maior = "esconde-esconde", "dominó infantil", "mico-preto", vídeo game etc. Critério: <u>seguir</u> as regras de pelo menos dois jogos diferentes, dirigidos por uma criança mais velhos.
61	Obedece as ordens de um adulto 75% das vezes.	-	Resposta: <u>obedecer</u> às ordens de um adulto = responder quando for chamado ou realizar a ação contida na ordem ("Marcos, venha cá") ou deixar de fazer uma atividade quando adultos disserem "não", dentro de 20 segundos após a emissão da ordem. Critério: 75% das vezes = <u>obedecer</u> pelo menos três de quatro ordens dadas por um adulto.
62	Permanece em seu quintal ou jardim.	-	Resposta: <u>permanecer</u> em seu quintal ou jardim sem sair para a rua, estando o portão destrancando.
63	Brinca perto de outras crianças conversando com elas enquanto trabalha em um projeto próprio (30 min.).	Blocos, folha sulfite, lápis de cor, tinta guache.	Resposta: <u>exemplos</u> de projeto próprio: brincar em tanque de areia, brincar com blocos, desenhar ou pintar, etc.

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

ANEXO D - LINGUAGEM: TAREFAS DO PORTAGE

LINGUAGEM (10 itens)			
0 - 1 Ano			
Nº	Verificar-se	Material	Avaliação
01	Repete sons emitidos por outras pessoas.	-	Condição: com a criança no colo e face para o adulto, produzir sons curtos uma ou duas vezes, podendo ser esses sons aqueles já emitidos pela criança (gú, ah, gu, ga), sons vocálicos (a, ê, é, i, ô, ó, u) ou labiais, (pa, ma, ba), e dar o devido tempo à criança para que os repita. Resposta: repetir sons semelhantes ao modelo dentro de um minuto. Critério: repetir pelo menos dois sons diferentes emitidos por outras pessoas.
02	Repete a mesma sílaba 2 a 3 vezes (ma, ma, ma).	-	Condição: levantar, junto ao mediador, que sons a criança produz espontaneamente. Tendo levantado os sons mais frequentes, dar o modelo (repetir diversas vezes um <u>som frequente</u>) e dar tempo à criança para que emita a Resposta . Resposta: repetir a mesma sílaba produzida por si própria duas a três vezes.
03	Responde a gestos com gestos.	-	Resposta: responder a gestos com gestos = imitar uma ação simples, como por exemplo: dar tchau, aplaudir, mover a cabeça negativamente para "não", estender os braços para ser pego, jogar um beijo etc. A Resposta será considerada correta quando o adulto <u>emitir um gesto</u> e a criança imitar o adulto. Critério: responder a pelo menos dois <u>gestos diferentes</u> com gestos.
04	Obedece a uma ordem simples, quando acompanhada de gestos indicativos.	-	Resposta: obedecer a uma ordem simples quando acompanhada de gestos indicativos = realizar uma ação proposta por uma ordem simples, ou seja, uma ordem que envolve apenas uma ação (exemplo: "Venha cá" e "me dá o ..."), quando acompanhada de gestos indicativos, ou seja, quando o adulto apontar para o objeto ou ação.
05	Interrompe a atividade, pelo menos momentaneamente, quando lhe dizem "não", 75% das vezes.	-	Resposta: interromper a atividade, pelo menos momentaneamente, ou seja, por um a dois segundos, quando lhe dizem "não", em três de quatro tentativas.
06	Responde a perguntas simples com Respostas não-verbais.	Qualquer objeto ou brinquedo	Resposta: frente a perguntas simples como: "Onde está (<u>objeto</u>)?" "Quer (alimento)?" "Cadê (<u>objeto</u>)?", responder com Resposta não vocais, apontando com mão, negando/afirmando com a cabeça. Critério: responder pelo menos duas perguntas simples, diferentes, com Respostas não vocais.
07	Combina 2 sílabas diferentes em suas tentativas de verbalização.	-	Condição: levantar junto ao mediador que sons a criança produz espontaneamente (exemplo: ba, ca etc.). Tendo levantado os sons mais frequentes, dar o modelo e dar tempo à criança para que emita a Resposta .
08	Imita padrões de entonação da voz de outras pessoas.	-	Condição: dar modelo (uma ou duas vezes), ou seja, falar ou cantar produzindo inflexões e variações: gritar, sussurrar e falar em voz normal e solicitar a Resposta . Critério: imitar pelo menos dois padrões de entonação de voz diferentes.
09	Usa uma palavra funcionalmente para indicar objetos ou pessoas.	-	Condição: levantar junto ao mediador que palavras a criança utiliza <u>funcionalmente</u> e, em seguida, testar a utilização de tais palavras da seguinte forma: frente a objetos/pessoas perguntar "Quem é?" ou "O que é isto?" Resposta: frente a um determinado objeto ou pessoa, nomeá-lo adequadamente sendo o nome apenas utilizado para um tipo específico de objeto ou para objetos bastante semelhantes.
10	Vocaliza em Resposta à fala de outra pessoa.	-	Resposta: vocalizar em Resposta à fala de outra pessoa = apresentar qualquer tipo de vocalização um a dois segundos após a fala de outra pessoa.

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

LINGUAGEM (18 itens)			
1 a 2 anos			
Nº	Verificar-se	Material	Avaliação
11	Diz 5 palavras diferentes (pode usar a mesma palavra para se referir a diferentes objetos).	-	Resposta: dizer 5 palavras diferentes, como por exemplo "bola", "au-au", "mamãe", "papai", "vovô" etc. A criança poderá usar uma mesma palavra para se referir a diferentes situações (exemplo: dizer <u>papá</u> frente ao pai, quando aponta para o pai ou quando a criança vê um objeto que pertence ao pai).
12	Pede "mais".	-	Resposta: pedir "mais" = dizer "mais" nas seguintes situações: quando deseja continuar a ser alimentado, continuar a receber bebida, continuar a realizar uma brincadeira ou desejar que um adulto continue a contar uma estória.
13	Diz "acabou" (" <u>cabô</u> ")	-	Resposta: dizer "acabou" ou " <u>cabô</u> " quando, por exemplo, terminar de comer, beber ou quando cessar um determinado evento (TV, rádio ou aspirador forem desligados).
14	Obedece a 3 ordens diferentes que não são acompanhadas de gestos indicativos.	-	Resposta: obedecer = realizar a ação contida em três ordens diferentes não acompanhadas de gestos, tais como: sentar, "venha cá", "me dá...", rolar uma bola, marchar, apontar um objeto, levantar os braços, trazer um objeto etc..
15	Consegue "dar" ou "mostrar" quando solicitado.	-	Resposta: frente à pergunta "me dá ou mostre (objeto, brinquedo ou <u>alimento</u>)", a criança deverá entregar o objeto ou permitir que o adulto o veja.
16	Aponta para 12 objetos conhecidos quando nomeados.	Sugestões de objetos conhecidos = janela, porta, xícara, colher, caixa, prato, bola, livro, boneca, lápis, cobertor, escova de dente, bolacha ou biscoito, <u>cadeira</u> , árvore, pedra, flor, camisa, sapato, meia,	Resposta: frente à pergunta "Aponte o ----" ou "Cadê o ----", a criança deverá responder <u>corretamente</u> , apontando para o objeto nomeado. Material: sugestões de objetos conhecidos = janela, porta, xícara, colher, caixa, prato, bola, livro, boneca, lápis, cobertor, escova de dente, bolacha ou biscoito, <u>cadeira</u> , árvore, pedra, flor, camisa, sapato, meia, calça, vestido, casaco, gato, cachorro, ("au-au"), vaca, carneiro, porco, cavalo, pato, galinha (" <u>có-có</u> ").
		calça, vestido, casaco, gato, cachorro, ("au-au"), vaca, carneiro, porco, cavalo, pato, galinha (" <u>có-có</u> ").	
17	Aponta para 3 a 5 figuras de um livro quando nomeadas.	Livros infantis, revistas ou "álbuns" de recortes contendo ilustrações nítidas de objetos conhecidos pela criança (por exemplo, gato, pássaro, cavalo, cachorro, homem, carro, casa, bola).	Objeto: livros infantis, revistas ou "álbuns" de recortes contendo ilustrações nítidas de objetos conhecidos pela criança (por exemplo, gato, pássaro, cavalo, cachorro, homem, carro, casa, bola). Resposta: frente à pergunta "Cadê o (objeto)? ou "Me mostre o---", apontar adequadamente para três a cinco figuras nomeadas de um livro.
18	Aponta para 3 partes de seu corpo.	-	Resposta: frente à pergunta "Cadê seu (parte do corpo)?", responder adequadamente, apontando ou colocando a mão sobre a parte do corpo nomeada. Partes do corpo podem ser: nariz, olhos, ouvido, boca, cabelo ou cabeça, mão, braço, perna, pé e barriga.
19	Diz seu nome ou apelido quando solicitado.	-	-
20	Responde à pergunta "O que é isto?" <u>com</u> o nome do objeto	-	Condição: mostrar à criança um dentre vários objetos conhecidos da criança e perguntar-lhe: "O que é isto?"
21	Combina palavras e gestos para indicar seus desejos.	Objetos, brinquedos etc.	Condição: colocar próximos à criança (por exemplo sobre uma mesa) objetos prováveis de serem requisitados por ela como: biscoito, guaraná, um brinquedo. Resposta: frente à pergunta "O que você <u>quer</u> ?", responder combinado palavras (tais como: eu/seu nome " <u>quê</u> ") e gestos (tais como: olhar em direção e apontar para o objeto ou levar a pessoa até o objeto).
22	Nomeia 5 membros da família, incluindo animais domésticos	-	Resposta: na presença de cinco membros da família e frente à pergunta "Quem é?", responder adequadamente, dizendo por exemplo: mamãe, papai, nome do irmão, da irmã, do

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

			cachorro etc. (observação: se a família imediata não apresentar cinco elementos, poderão ser considerados vovô, vovô, titio, titia etc.).
23	Nomeia 4 brinquedos.	-	Resposta: na presença de cinco membros da família e frente à pergunta: "Quem é?". responder adequadamente, dizendo por exemplo: mamãe, papai, nome do irmão, da irmã, do cachorro etc. (observação: se a família imediata não apresentar cinco elementos, poderão ser considerados vovô, vovô, titio, titia etc.).
24	Produz sons de animais ou usa os sons para nomear animais (cachorro é "au-au").	-	Resposta: sons de animais = "au-au" para cachorro, "miau" para gatos, "mumu" para vacas, "cô-cô" para galinhas, "quá-quá" para patos, "piu-piu" para passarinhos, "meê" para carneiros etc. Critério: produzir pelo menos dois sons de diferentes animais ou usar pelo menos dois sons para nomear dois diferentes animais.
25	Pede alimentos conhecidos pelo nome, quando mostrados (leite, bolacha ou biscoito, pão)	-	Resposta: na presença de um alimento conhecido a criança deverá solicitá-lo, chamando-o por seu nome: "mamã", "água" ou "quê biscoito", "dá pão", "dá guaraná". Critério: pedir pelo menos dois diferentes alimentos.
26	Faz perguntas variando a entonação da voz.	-	Condição: se necessário, dar o modelo. Resposta: fazer perguntas com uma ou duas palavras variando a entonação da voz, ou seja, elevando a voz no final da palavra ou da frase, por exemplo: "quer?", "dá?". Critério: fazer pelo menos duas perguntas em situações diferentes.
27	Nomeia 3 partes do corpo em uma boneca ou outra pessoa.	-	Condição: perguntar à criança "O que é isto?" ao mesmo tempo em que se aponta uma parte do próprio corpo ou do corpo de uma boneca. Resposta: partes do corpo = olho, ouvido, nariz, boca, cabelo ou cabeça, mão, braço, pé, perna, barriga.
28	Responde a perguntas do tipo sim/não com Respostas afirmativas ou negativas.	-	Condição: fazer perguntas à criança empregando vocabulário sobre pessoas, alimentos, objetos e experiências que lhe são conhecidos, por exemplo: "Isto é uma xícara?", "Você tem nome?", "Você está cansado?", "Quer (objeto, alimento)?". Critério: responder a duas perguntas diferentes do tipo sim/não sendo uma Resposta afirmativa/negativa.

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

LINGUAGEM (30 itens)			
2 a 3 Anos			
Nº	Verificar-se	Material	Avaliação
29	Combina substantivos ou adjetivos e substantivos em frases de 2 palavras (bola cadeira) (minha bola)	-	Condição: se necessário fazer perguntas à criança que poderiam levar à elaboração de frases. Exemplo: "De quem é a bola?", "Onde está a bola?" Critério: apresentar pelo menos três frases que combinam substantivos ou adjetivos e substantivos.
30	Combina substantivo e verbo em frases de 2 palavras (papai vai)	-	Resposta: frente à pergunta "O que ele/você está fazendo?", responder adequadamente nomeando um substantivo e um verbo que expressem a ação que está ocorrendo (por exemplo: papai come). Critério: apresentar pelo menos três frases de duas palavras que combinem substantivo e verbo.
31	Usa uma palavra para indicar que quer ir ao banheiro	-	Condição: entrevista com o mediador. Critério: no último dia, ter utilizado um apalavra para indicar ida ao banheiro ("xixi", "cocô", por exemplo) pelo menos uma vez ou, na última semana, pelo menos três vezes.
32	Combina verbo ou substantivo com "lá" ou "aqui" em frases de 2 palavras (cadeira aqui)	-	Resposta: frente à pergunta: "Onde esta (objeto)?", responder com a combinação de um verbo ou substantivo com "lá" ou "aqui" (por exemplo: "está aqui/lá" ou (objeto) lá/aqui".
33	Combina 2 palavras para expressar posse (carro papai)	-	Resposta: frente à pergunta: "De quem é isto?" responder adequadamente dizendo o nome do objeto e o de seu possuidor ou pronome indicativo de posse (exemplo: bola minha, carro papai etc.).
34	Emprega "não" na fala.	-	Condição: se necessário, fazer perguntas que envolvam com alta probabilidade Respostas contendo "não"; por exemplo: "Você quer dormir?", "A mamãe está comendo agora?", "Você quer apanhar?". Resposta: formar frases de duas a três palavras contendo a palavra não.
35	Responde à pergunta "O que... está fazendo?" para atividades habituais.	-	Condição: perguntar "o que você está fazendo?" quando a criança estiver engajada em atividades rotineiras como: andar, saltar, tomar banho, comer, trocar de roupa, lavar. Resposta: responder a perguntas "o que...está fazendo?" para atividades habituais, identificando a ação que está ocorrendo naquele momento.

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

36	Responde a perguntas tipo "Onde?"	Caixa, uma xícara e um prato e dentro deles diferentes objetos pequenos	Condição: coloque na frente da criança uma caixa, uma xícara e um prato e dentro deles diferentes objetos pequenos e pergunte à criança: "Onde está o (objeto)?" ou peça aos familiares que "fiquem" em diferentes locais da casa (desde que a criança saiba onde se encontram) e pergunte: "Onde está (pessoa)?" Resposta: frente à pergunta "Onde está o (objeto)?", a criança deverá dizer o nome do local onde se encontra o objeto/pessoa. Critério: responder a três diferentes perguntas do tipo "Onde?"
37	Nomeia sons ambientais familiares.	-	Resposta: frente à pergunta: "Que barulho faz o (objeto)?", reproduzir o som do objeto em questão. Sons ambientais familiares = som do telefone, avião, campainha, carro, buzina, animais domésticos etc. Critério: nomear pelo menos três diferentes sons ambientais familiares.
38	Dá mais de um objeto quando se usa a forma plural na solicitação (blocos)	-	Condição: apresentar várias quantidades de diferentes objetos (por exemplo: blocos, xícaras, colheres, bolas etc.) e solicitar à criança, por exemplo: "Me dê os blocos".
39	Ao falar, refere-se a si próprio pelo nome.	-	Condição: frente a um pedido da criança, adulto deve perguntar: "Quem quer (pedido da criança)?" ou perguntar "De quem é esta (camisa/brinquedo/cobertor etc.)?". Se a criança responder tais perguntas utilizando pronomes (eu, meu, minha), a resposta será considerada correta.
40	Aponta para figuras de objetos comuns descritos pelo (até dez objetos).	Figuras de objetos comuns (exemplo: bola, colher, vassoura, sabonete, escova de dentes, cadeira, faca, torneira, relógio)	Condição: apresentar à criança várias figuras de objetos comuns (exemplo: bola, colher, vassoura, sabonete, escova de dentes, cadeira, faca, torneira, relógio e perguntar a ela que objeto usa para jogar, comer, beber, varrer etc.). Critério: apontar corretamente para, pelo menos, dez figuras de objetos comuns descritos pelo uso.
41	Mostra a idade pelos dedos.	-	Condição: perguntar à criança: "Me mostre com os dedos quantos anos você tem".
42	Diz seu sexo quando solicitado.	-	Resposta: frente à pergunta: "Você é um menino ou menina?" ou "Você é homem ou mulher?", responder adequadamente dizendo menina ou menino, homem ou mulher, de acordo com o seu sexo.
43	Obedece à sequência de duas ordens relacionadas.	-	Resposta: obedecer = realizar as ações contidas em uma sequência de duas ordens relacionadas. Uma ordem relacionada é aquela que envolve o mesmo objeto ou envolve uma sequência comportamental (por exemplo: "Beba leite e limpe a boca", "Coloque a bola no chão e chute a bola", "Beba o leite e coloque a xícara na mesa", "Pegue o lápis e traga-o aqui", "Vá até a porta e bata nela", "Pegue a bola e leve para seu quarto").
44	Usa a forma do verbo no gerúndio (correndo, comendo)	-	Resposta: frente à pergunta: "O que você/ele está fazendo?", responder utilizando a forma do verbo no gerúndio.
45	Emprega formas regulares no plural (livros/livros).	-	Condição: se a criança não apresentar, em sua conversa habitual, exemplos de emprego de formas regulares no plural, propor questões que a levem, com alta probabilidade, à emissão de tais formas. Por exemplo: "Quantos blocos você tem aí?" ou "O que você está vendo nesta figura?" ou "Quantos... você vê nesta figura?"
46	Emprega algumas formas irregulares de verbos no passado de forma sistemática (foi, fez, era)	Ilustrações com sequências de ações.	Condição: criar situações em que a criança observe uma sequência de ações contendo ilustrações (por exemplo: a partida de alguém para a escola, o trabalho etc.) e perguntar: "O que aconteceu nesta história?" Critério: formar frases ou responder e perguntar utilizando pelo menos três formas diferentes de verbos no passado (exemplo: ir, fazer e ser). As frases podem conter transformações gramaticais, como por exemplo: "faz".
47	Faz perguntas do tipo "O que é isto (isso)?"	-	Condição: se a criança não apresentar em suas verbalizações habituais perguntas do tipo: "O que é isto?", propor situações de jogos em que, por exemplo, na vez do adulto, este mostre um objeto ou desenho e pergunte: "O que é isto?"; em seguida a criança deverá fazer o mesmo. Critério: fazer pelo menos três perguntas diferentes do tipo "O que é isto (isso)?"
48	Controla o volume da voz 90% das vezes.	-	Resposta: em uma situação que envolva o falar alto, ou dada a ordem: "Fale alto", a criança deverá emitir uma frase de quatro a cinco palavras em tom alto; e fazer o mesmo para uma ordem envolvendo "Fale baixo". Propor à criança situações de jogos ou brincadeiras que haja alternância de voz: "falar alto" e "falar baixinho"/murmurar, sussurrar, cochichar. Critério: controlar o volume da voz de acordo com a ordem dada em pelo menos cinco de seis tentativas, sendo que pelos menos duas deverão envolver falar baixo.
49	Usa "este/esta" ("esse/essa") e "aquele/aquela" na fala.	Qualquer objeto/brinquedo	Condição: pedir à criança que faça uma escolha, perguntando, por exemplo: que xícara, que camisa, brinquedo, comida etc. ela quer. Variar a posição espacial dos objetos, colocando-os ora bem distantes e ora próximos à criança, de forma que tenha oportunidade de empregar este e aquele.
50	Emprega "é" e "está" em frases simples (isto é uma bola; a bola está aqui)	Vários brinquedos	Condição: se a criança não apresentar em suas verbalizações habituais o emprego de frases simples com "é" e "está", apresentar vários objetos a ela, como por exemplo: bola, boneca, animais de brinquedo etc. e fazer perguntas do tipo: "Onde está a bola?" "De quem é a bola?" "De que cor é a bola?" etc. Critério: empregar "é" ou "está" em pelo menos três frases simples, sendo que pelo menos uma frase deve envolver o verbo ser/estar.
51	Diz "eu", "mim", "meu" ao invés do próprio nome.	-	Condição: fazer perguntas à criança do tipo: "De quem é o brinquedo?", "De quem é a cama?", "De quem é a roupa?", "Quem quer uma bolacha?". "Quem é você?" etc..

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

52	Aponta para o objeto que "não é..." (não é uma bola).	Vários brinquedos	Condição: apresentar à criança vários objetos em número de dois, cujos nomes ela conheça (exemplo: uma bola e uma xícara) e pedir a ela que aponte para o objeto que "não é uma bola", por exemplo.
53	Responde à pergunta "Quem?" dando um nome.	-	Resposta: frente à pergunta: "Quem está...?" ou "Quem é...?", a criança deverá responder com um nome de acordo com a ilustração ou situação.
54	Emprega a forma possessiva dos substantivos (do papai)	-	Resposta: frente à pergunta: "De quem este (objeto)?" responder usando a forma possessiva dos substantivos.
55	Usa artigos ao falar: o, a, os, as, um, uma, uns, umas.	-	Condição: se a criança não apresentar em suas verbalizações habituais o uso de artigos, fazer perguntas do tipo: "O que é <u>isto</u> ?" e assinalar o objeto (mesa, brinquedo, livro etc.) ou "De que cor é o sol?" etc. Critério: usar pelo menos um artigo definido e um indefinido ao falar.
56	Usa substantivos que indicam grupo ou categoria (brinquedo, animal, comida).	Ilustrações ou objetos de várias categorias (comida, animal, brinquedo)	Condição: misturar ilustrações ou objetos de várias categorias. Mostrando um objeto, pedir à criança que diga se é brinquedo, animal ou comida. Critério: falar pelo menos três substantivos diferentes que indiquem grupo ou categoria (brinquedo, comida, animal).
57	Usa os verbos "ser", "estar" e "ter" no presente com poucos erros.	-	Condição: apresentar perguntas do tipo: "Quem é <u>você</u> ?", "Onde você está?", "O que você tem na mão?". A criança deverá responder adequadamente dizendo "Sou...", "Estou na...", "Tenho..."
58	Diz se os objetos estão abertos ou fechados.	-	Objetos: frascos, caixas, portas etc. Condição: abrir ou fechar os objetos e perguntar à criança: "(Tal objeto) está aberto ou fechado?"

LINGUAGEM

(12 itens)

3 a 4 anos

Nº	Verificar-se	Material	Avaliação
59	Expressa diminutivos e aumentativos quando fala.	Ilustrações em imagens grandes e pequenas	Condição: se a criança não apresentar diminutivos e aumentativos em suas verbalizações habituais, propor perguntas que levem a respostas envolvendo aumentativos e diminutivos com alta probabilidade. Por exemplo: apresentar à criança uma ilustração contendo um cachorro do tamanho normal, um cachorro nitidamente grande e um nitidamente pequeno e pedir a ela que diga o que está vendo. Se necessário dar instruções adicionais tais como: "Que outra maneira existe para se referir quando um cachorro é <u>pequeno</u> ?" Critério: responder perguntas com frases ou palavras que apresentem pelo menos um diminutivo e um aumentativo.
60	Presta atenção por 5 minutos a uma história lida.	Livro infantil com figuras, contendo cerca de três a quatro sentenças por página.	Resposta: prestar atenção = permanecer sentado "ouvindo" a história e responder adequadamente a pelo menos três questões simples a respeito da história lida. Material: livro infantil com figuras, contendo cerca de três a quatro sentenças por página.
61	Obedece a uma sequência de 2 ordens não relacionadas.	-	Condição: apresentar à criança ordens do tipo "Traga um livro e feche a caixa de brinquedos" ou "Traga a bola e feche a porta", "Abra a boca e feche os olhos". Resposta: obedecer a uma sequência de duas ordens não relacionadas, ou seja, ordens que envolvam dois objetos diferentes.
62	Diz seu nome completo quando solicitado.	-	Resposta: nome completo = nome (s) ou apelido e sobrenome (s).
63	Responde perguntas simples envolvendo "Como".	Folha sulfite, lápis de cor, lápis grafite, etc.	Condição: fazer perguntas à criança envolvendo "como" para atividades diárias (exemplo: "Como a gente toma <u>banho</u> ?", "Como abrimos a porta?") ou para se referir a contos com ilustrações (exemplo: "Como Joãozinho fez para encontrar o caminho de volta para casa?"). Resposta: responder a perguntas simples envolvendo "como" com frases de duas a quatro palavras.
64	Emprega verbos regulares no passado (pulou, pulava).	-	Condição: se a criança não apresentar verbos regulares no passado em suas verbalizações habituais, fazer perguntas, baseadas ou não ilustrações. Exemplo: "O que o gato fez quando viu o <u>rato</u> ?" etc.
65	Relata experiências imediatas.	-	Condição: fazer perguntas do tipo: "O que você está <u>fazendo</u> ?", "O que o papai está fazendo com o livro?", "O que você está vendo na TV?"

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

			Resposta: experiências imediatas = experiências que estão ocorrendo no mesmo momento em que a questão é feita.
66	Diz como são usados objetos comuns.	Martelo, tesoura, carro, xícara, lápis etc.	Condição: mostrar à criança um objeto e perguntar a ela: "Que fazemos com <u>isto</u> ?" ou "Para que serve isto?" Resposta: frente à pergunta: "Para que serve um (martelo)?" , responder identificando adequadamente a função do objeto. Material: martelo, tesoura, carro, xícara, lápis etc. Critério: dizer como são usados pelo menos três objetos comuns diferentes.
67	Expressa ações futuras empregando os verbos "ir", "ter" e "querer" (Vou comer).	-	Condição: se a criança não expressar ações futuras empregando os verbos "ir", "ter", "querer" em suas verbalizações habituais, imediatamente (cinco a dez minutos) antes de realizar uma atividade (tomar banho, comer, ir à loja etc.), pedir a ela que diga o que vai acontecer ou fazer. Exemplo: "O que você vai fazer <u>agora</u> ?", "O que tem que fazer agora?", "O que você vai querer comer no almoço?". Critério: expressar pelo menos duas ações futuras empregando os verbos "ter" ou "querer" e "ir".
68	Utiliza adequadamente masculino e feminino na fala.	-	Condição: se a criança não utilizar adequadamente masculino e feminino em suas verbalizações habituais, fazer questões (com ajuda ou não de ilustrações) do tipo: "Como chama o 'marido' da <u>vaca</u> ?", "E a 'mulher' do gato?", "E o 'marido' da galinha?" etc.
69	Usa formas imperativas de verbos ao pedir favores.	-	Condição: se a criança não usar formas imperativas de verbos em suas verbalizações habituais ("Me passa o café", na hora da refeição etc.) proporcionar uma situação de jogo ou brincadeira de loja ou "vendinha" em que, após o modelo, a criança deverá ser o freguês pedindo coisas, por exemplo: "Me mostre as laranjas"; "Me peses $\frac{1}{2}$ <u>kilo</u> de tomate", "Me dê o troco".
70	Conta 2 fatos na ordem de ocorrência.	-	Condição: fazer com que a criança o observe realizando duas atividades (por exemplo: dando palmadas na cabeça e em seguida batendo palmas) e pedir à criança que descreva o que você fez na ordem correta.

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

ANEXO E - COGNIÇÃO: TAREFAS DO PORTAGE

COGNIÇÃO (14 itens)			
0 - 1 Ano			
Nº	Verificar-se	Material	Avaliação
1	Remove um pano do rosto que obscurece sua visão.	Pano, toalha, etc.	Resposta: remover = cada tentativa diz respeito a tirar e/ou puxar com a mão o pano que lhe cobre a visão, de forma que pelo menos os olhos fiquem descobertos.
2	Procura com o olhar um objeto que foi tirado de seu campo visual.	Chocalhos, bichinhos de borracha de cores vivas e que produzam sons.	Condição: colocar a criança deitada de costas ou sentada, apoiada com almofadas, e o objeto distante 15 a 20 cm da criança. Resposta: percorrer com os olhos o percurso do objeto e/ou virar a cabeça em direção ao local em que o objeto está escondido. Material: preferivelmente Chocalhos, bichinhos de borracha de cores vivas e que produzam sons.
3	Remove um objeto de um recipiente colocando a mão dentro dele.	Bolinhas, rolha, carretel, dados, bolachas, lata, caixas, tigelas, xícaras inquebráveis.	Resposta: cubos de 2,5 cm, bolinhas, carretel, rolha, dados, bolachas ou biscoitos. Recipiente: xícara inquebrável, lata, caixas ou tigelas.
4	Coloca um objeto em um recipiente imitando um adulto.	-	Condição: dar o modelo e solicitar a Resposta . Resposta: colocar o objeto dentro de 60 segundos após a apresentação do modelo.
5	Coloca um objeto em um recipiente quando recebe instruções.	-	Condição: as introduções devem ser acompanhadas de gestos indicativos. Resposta: colocar o objeto dentro do recipiente dentro de 60 segundos após a apresentação das instruções.
6	Balança um brinquedo que produz som, pendurado em um barbante.	Chocalho, sino preso ao barbante e amarrado à cama.	Condição: colocar a criança deitada de costas ou sentada, apoiada por almofadas. Resposta: balançar = tocar ou empurrar um objeto colocado 15 a 20 cm da criança, com as mãos ou pés, 20 segundos após sua apresentação. Material: chocalho, sino preso ao barbante e amarrado à cama.
7	Coloca três objetos em um recipiente e o esvazia.	-	Resposta: colocar três objetos no recipiente e esvaziá-lo dentro de 60 segundos após a apresentação dos objetos e do recipiente.
8	Transfere um objeto de uma mão à outra para apanhar outro objeto.	Objetos leves e pequenos (Por exemplo: cubos de 2,5 cm)	Condição: colocar a criança sentada, apoiada por almofadas e oferecer um objeto por vez à criança. Se necessário, colocar o objeto na mão da criança e em seguida observar a transferência. Resposta: transferir objeto de uma mão à outra e, imediatamente, apanhar outro objeto. Material: objetos leves e pequenos (Por exemplo: cubos de 2,5 cm)
9	Deixa cair e apanha um brinquedo.	Brinquedo = bichinhos de borracha, argolas, cubos etc.	Material: Brinquedo = bichinhos de borracha, argolas, cubos etc.
10	Descobre um objeto escondido sob um recipiente.	Doces, brinquedos, etc. Copo ou xícara, caixa de papelão.	Condição: colocar a criança sentada, apoiada com almofadas ou em cadeiras ou carrinho para bebê. Resposta: descobrir – remover o recipiente que encobre o objeto, encontrando-o ou deixando-o à vista. Material: Doces, brinquedos, etc. Recipiente: copo ou xícara, caixa de papelão
11	Empurra 3 blocos como se fossem trem	Blocos	Condição: colocar um bloco atrás do outro, de forma que fiquem enfileirados, sobre uma superfície. Dar modelo e solicitar a Resposta . Resposta: empurrar três blocos mantendo-os juntos “como se fossem um trem”, de modo que estes percorram uma distância mínima de 30 cm.
12	Remove um círculo de uma prancha, por imitação.	Prancha de madeira simples (contendo apenas o círculo)	Condição: dar modelo à criança, acompanhando de instrução. Material: prancha de madeira simples (contendo apenas o círculo)
13	Coloca um pino redondo em uma prancha de pinos, dado a ordem.	Pino redondo de aproximadamente 2,5cm	Material: Pino redondo de aproximadamente 2,5cm
14	Executa gestos simples quando requisitado.	-	Condição: dar modelo e solicitar a Resposta . Resposta: gestos simples = bater palmas ou imitar gestos tais como: tirar o telefone do gancho, cheirar uma flor, mover um brinquedo no ar, fingir que bebe de um copo, pegar um bloco em cada mão e batê-los, tossir etc.

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

COGNIÇÃO (10 itens)			
1 a 2 anos			
Nº	Verificar-se	Material	Avaliação
15	Retira 6 objetos de um recipiente, um de cada vez.	Blocos coloridos e grandes, bichinhos. Caixa, cestos ou bolsas.	Resposta: remover seis objetos de um recipiente um após o outro, no máximo 60 segundos após a sua apresentação. Material: blocos coloridos e grandes, bichinhos. Recipiente: caixa, cestos ou bolsas.
16	Aponta para uma parte do corpo.	-	Resposta: apontar para uma parte do corpo dentro de 20 segundos após ter sido dada a instrução. Partes do corpo: nariz, olhos, ouvido, boca, cabeça ou cabelo, mão, pé, perna ou barriga, em si mesma, boneca ou outra pessoa.
17	Empilha 3 blocos, dada a ordem.	Blocos grandes de tamanhos diferentes, sendo cada um significativamente maior do que o outro.	Resposta: empilhar três blocos = colocar um bloco sobre o outro de forma que ao colocar o terceiro bloco a "pilha" permaneça de pé pelo menos por um segundo. A resposta deverá ocorrer dentro de 20 segundos após os blocos terem sido apresentados. Material: blocos grandes de tamanhos diferentes, sendo cada um significativamente maior do que o outro.
18	Emparelha objetos semelhantes.	Duas bolas, duas bonecas, duas colheres, duas camisetas da mesma cor, duas frutas iguais.	Condição: para diminuir a complexidade da tarefa, não apresente objetos com qualquer dimensão diferente, exemplo: cor, tamanho, forma, textura. Dispor objetos que servirão como modelo (exemplo: uma bola, uma boneca, uma colher), entregar seus pares à criança solicitando a resposta de emparelhar. Resposta: emparelhar = cada tentativa corresponde a colocar um objeto próximo do seu objeto semelhante. Material: duas bolas, duas bonecas, duas colheres, duas camisetas da mesma cor, duas frutas iguais. Critério: emparelhar pelo menos três diferentes pares de objeto.
19	Faz rabiscos no papel.	Lápis de cor, folha sulfite e se necessário usar lápis de cera.	Condição: dar modelo e solicitar a resposta. Resposta: rabisco = qualquer tipo de traço produzido sobre o papel. Material: se necessário usar lápis de cera.
20	Aponta para si mesmo frente à pergunta: "Cadê o... (nome)?"	Espelho	Condição: se necessário, fazer a pergunta colocando a criança frente ao espelho ou apresentando-lhe uma fotografia de si mesma.
21	Coloca 5 pinos redondos em uma	Cinco pinos redondos	Resposta: colocar cinco pinos redondos em uma prancha 60 segundos após a sua apresentação.
	prancha, dada uma ordem.		
22	Emparelha objetos com a figura do mesmo objeto.	Brinquedos (bola, boneca, doce etc.) e suas respectivas figuras em livros ou revistas. As figuras deverão ser bastante nítidas e facilmente identificáveis.	Resposta: cada tentativa diz respeito a colocar um objeto próximo de sua figura correspondente. Critério: emparelhar no mínimo três objetos diferentes com suas respectivas figuras. Material: brinquedos (bola, boneca, doce etc.) e suas respectivas figuras em livros ou revistas. As figuras deverão ser bastante nítidas e facilmente identificáveis.
23	Aponta para a figura nomeada.	Fotografias grandes da família, ilustrações de livros infantis ou figuras de revistas de comestíveis, roupas, animais ou utensílios domésticos.	Condição: fazer perguntas do tipo: "Me mostra o (papai)?" "Onde está o (au-au)?" "Me mostra a (bola)?" Resposta: apontar = colocar o dedo ou a mão sobre a figura nomeada 20 segundos após a emissão verbal da mesma. Material: fotografias grandes da família, ilustrações de livros infantis ou figuras de revistas de comestíveis, roupas, animais ou utensílios domésticos.
24	Vira as páginas de um livro (duas a três de cada vez) para encontrar a figura nomeada.	Livro = preferencialmente livro de histórias infantis com páginas de papel comum e com ilustrações grandes e coloridas.	Condição: mostra e nomear uma figura distinta de um livro infantil. Em seguida fechar o livro e solicitar a Resposta da criança. Resposta: virar as páginas de um livro (duas a três de cada vez) e, em seguida, encontrar a figura nomeada. Material: livro = preferencialmente livro de histórias infantis com páginas de papel comum e com ilustrações grandes e coloridas.

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

COGNIÇÃO (16 itens)			
2 a 3 anos			
Nº	Verificar-se	Material	Avaliação
25	Encontra determinado livro quando requisitado.	Livros = <u>livros</u> com ilustrações e conteúdos diferentes (animais, carros e gente).	Condição: os livros devem ser colocados em um lugar acessível à criança, na mesma sala em que ela se encontra. Resposta: <u>encontrar</u> um determinado livro = ir em direção ao local onde está o livro solicitado e pegá-lo, ou apanhar ou pegar o livro solicitado, dentre vários, 30 segundos após a instrução. Material: livros = <u>livros</u> com ilustrações e conteúdos diferentes (animais, carros e gente).
26	Completa um quebra-cabeças de encaixe de 3 peças.	Quebra-cabeça de encaixe de três peças = tabuleiro com as formas círculo, quadrado e triângulo, manipuláveis.	Condição: <u>dar</u> para a criança uma peça por vez, começando pelo círculo, depois o quadrado e por último o triângulo. Se necessário, dar modelo. Material: quebra-cabeça de encaixe de três peças = tabuleiro com as formas círculo, quadrado e triângulo, manipuláveis.
27	Nomeia 4 objetos comuns em figuras.	Figuras de comestíveis (biscoitos, água, banana, leite, suco) ou de móveis ou utensílios (mesa, cama, cadeira, colher, copo, livro, lápis).	Resposta: nomear quatro objetos comuns em figuras 20 segundos após a apresentação de cada figura e a pergunta: "O que é isto?". Critério: <u>dizer</u> o nome de pelo menos quatro objetos comuns em figuras. Caso a nomeação da criança seja diferente dos padrões da comunidade verbal (por exemplo: apresentando erros articulatórios), o critério para <u>adequacidade</u> da resposta será a identificação do objeto por três pessoas diferentes. Material: figuras de comestíveis (biscoitos, água, banana, leite, suco) ou de móveis ou utensílios (mesa, cama, cadeira, colher, copo, livro, lápis).
28	Desenha uma linha vertical imitando um adulto.	Folha sulfite, lápis de cor, lápis grafite, etc.	Condição: o modelo de linha vertical dada pelo adulto não deve exceder 5 cm. O adulto deverá traçar a linha diante da criança chamando a sua atenção para a direção de seu traçado que deverá começar de cima para baixo. Critério: o traço da criança pode ser maior do que do adulto, mas deverá ter no mínimo 3 cm de comprimento. A dimensão importante a ser avaliada é da verticalidade do traçado, ou seja, que este não se desvie do modelo mais do que 30 graus. Não faz mal se a criança traçar mais de uma linha, que não precisam ser perfeitamente retas.
29	Desenha uma linha horizontal imitando um adulto.	Folha sulfite, lápis de cor, lápis grafite, etc.	Condição: o modelo de linha horizontal dada pelo adulto não deve exceder 5 cm. O adulto deverá traçar a linha diante da criança chamando a sua atenção para a direção de seu traçado que deverá começar da esquerda para a direita. Critério: o traço da criança pode ser maior do que do adulto, mas deverá ter no mínimo 3 cm de comprimento. A dimensão importante a ser avaliada é da horizontalidade do traçado, ou seja, que este não se desvie do modelo mais do que 30 graus. Não faz mal se a criança traçar mais de uma linha, que não precisam ser perfeitamente retas.
30	Copia um círculo.	Folha de papel com um círculo de <u>aprox.</u> 4 cm de diâmetro já desenhado na folha.	Condição: <u>apresentar</u> à criança uma folha de papel com um círculo já desenhado. (O círculo deve ter cerca de 4 cm de diâmetro). Peça para a criança copiar um desenho igual, sem dar sugestões adicionais (exemplo: sem nomear ou mover dedos ou lápis). Critério: <u>traçar</u> qualquer forma ovalada fechada, que não seja acompanhada por movimentos concêntricos contínuos.
31	Emparelha objetos com a mesma textura.	Texturas = ásperas, lisas, macias e peludas.	Resposta: <u>cada</u> tentativa diz respeito a colocar um objeto próximo de outro com <u>amesma</u> textura. Critério: <u>emparelhar</u> pelo menos três diferentes texturas. Material: texturas = ásperas, lisas, macias e peludas.
32	Aponta o "pequeno" e o "grande" quando requisitado.	Lápis, pedras, sapatos, casacos, pratos, bolachas, doces, doces, bolas, livros, cadeiras, bastante semelhantes em todos os aspectos, contrastando quanto ao tamanho.	Condição: <u>a</u> cada resposta da criança alterar a posição espacial dos objetos, de forma que ela discrimine a dimensão/tamanho e não posição. Resposta: cada tentativa diz respeito a apontar um objeto grande ou um objeto pequeno, quando requisitado. Critério: <u>apontar</u> pelo menos três objetos diferentes, pequenos e grandes. Material: lápis, pedras, sapatos, casacos, pratos, bolachas, doces, doces, bolas, livros, cadeiras, bastante semelhantes em todos os aspectos, contrastando quanto ao tamanho.
33	Desenha (+) imitando um adulto.	Folha sulfite e lápis grafite.	Condição: o modelo do sinal (+) feito pelo adulto não deverá ser maior do que 4 cm. Realizar o traçado na frente da criança. Critério: <u>desenhar</u> um (+) em imitação, de forma que as duas linhas se intersectem. As linhas não precisam necessariamente ser retas.
34	Emparelha 3 cores.	Círculos ou brinquedos vermelhos, amarelos e azuis.	Resposta: <u>cada</u> tentativa diz respeito a colocar próximo dois objetos da mesma cor, sendo que pelo menos três cores primárias diferentes devem ser utilizadas. Material: círculos ou brinquedos vermelhos, amarelos e azuis.

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

35	Coloca objetos dentro, em cima e em baixo de um recipiente, dada uma ordem.	Cubos de 2,5 cm. Xícara ou caixa.	Resposta: colocar o objeto dentro, em cima e em baixo de um recipiente, dadas as respectivas ordens a cada tentativa. Material: cubos de 2,5 cm. Xícara ou caixa. Recipiente: xícara ou caixa.
36	Nomeia objetos que fazem barulho.	Telefone, despertador, campainha, trator, aspirador, latido de cachorro, avião, miado de gato, mugido de vaca, porta batendo, piano, buzina de carro.	Condição: provocar o barulho (por exemplo: bater uma porta) e pedir à criança para nomear o objeto que o produziu ou imitar sons de animais e pedir à criança que os identifique. Resposta: nomear = dizer o nome do objeto ou do animal do qual provém o som, 20 segundos após a solicitação de cada uma das respostas, por tentativa. Material: telefone, despertador, campainha, trator, aspirador, latido de cachorro, avião, miado de gato, mugido de vaca, porta batendo, piano, buzina de carro. Critério: nomear pelo menos cinco diferentes objetos/animais que fazem barulho. Se houver discrepâncias articulatórias, o critério para adequabilidade da resposta será a identificação do objeto/animal por três pessoas diferentes.
37	Monta um brinquedo de encaixe de 4 peças.	Brinquedos de fácil encaixe, por pressão ou não, de forma que se possam unir peças para construir um todo.	Resposta: montar = colocar uma peça dentro da outra ou encaixá-las a fim de formar um brinquedo. Material: brinquedos de fácil encaixe, por pressão ou não, de forma que se possam unir peças para construir um todo.
38	Nomeia ações em figuras	Figuras que envolvam ações nítidas tais como: lavar, cozinhar, andar de bicicleta, chorar, correr, passar a ferro, costurar, saltar, caminhar etc.	Resposta: frente à pergunta: "O que .. <u>está</u> fazendo?", nomear a ação correspondente à figura dentro de 20 segundos após cada pergunta. Material: figuras que envolvam ações nítidas tais como: lavar, cozinhar, andar de bicicleta, chorar, correr, passar a ferro, costurar, saltar, caminhar etc. Critério: nomear, pelo menos, três ações diferentes em figuras. Se houver discrepâncias articulatórias, o Critério para adequabilidade da Resposta será a identificação da ação por três pessoas diferentes.
39	Emparelha forma geométrica com a sua figura.	Forma geométrica = círculos, quadrados ou triângulos	Condição: apresentar uma figura de um círculo, por exemplo, e em seguida apresentar formas de círculos, quadrados e triângulos e solicitar a resposta de emparelhamento. Material: forma geométrica = círculos, quadrados ou triângulos
40	Empilha 5 ou mais argolas em uma vara na ordem correta.	Argolas ou aros de tamanhos significativamente diferentes	Resposta: empilhar cinco ou mais argolas em uma vara na ordem correta 60 segundos após a sua apresentação. Material: argolas ou aros de tamanhos significativamente diferentes Critério: ordem correta = tamanho maior para o menor ou vice-versa.

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

COGNIÇÃO (24 itens)			
3 a 4 anos			
Nº	Verificar-se	Material	Avaliação
41	Nomeia objetos como sendo "grandes" ou "pequenos".	Círculos por exemplo de 15 cm e de 7 cm, blocos, bolas e outros objetos que defiram no tamanho, mas não em cor e forma.	Condição: apresentar objetos à criança e perguntar por exemplo: "Este círculo é grande ou pequeno?", "Esta bola é pequena ou grande?" Variar a ordem das palavras pequeno e grande nas perguntas, de modo a não dar sugestões adicionais à criança. Resposta: frente à pergunta: "(isto) é grande ou pequeno?", responder adequadamente, ou seja, dizendo palavra grande ou pequeno, 20 segundos após cada pergunta. Material: círculos por exemplo de 15 cm e de 7 cm, blocos, bolas e outros objetos que defiram no tamanho, mas não em cor e forma. Critério: responder adequadamente a pelo menos três perguntas envolvendo três diferentes objetos.
42	Aponta para 10 partes do corpo quando requisitado.	-	Resposta: dez partes do corpo = olhos, mão, pé, pescoço, orelha, nariz, boca, cabelo ou cabeça, braço, perna ou barriga, sem si mesmo, boneca ou outra pessoa.
43	Aponta para um menino e uma menina, dada uma ordem.	Menino/menina = reais, ilustrados em figuras ou bonecos.	Resposta: apontar adequadamente o menino e a menina por tentativa. Material: menino/menina = reais, ilustrados em figuras ou bonecos.
44	Diz se um objeto é pesado ou leve.	Objetos contrastantes em relação ao peso, ou seja, diferença maior do que dois quilogramas (exemplo: um pacote de arroz e um chumaço de algodão).	Condição: apresentar à criança o par de objetos e perguntar, por exemplo: "O algodão é leve ou pesado?" Variar a ordem das palavras leve ou pesado nas perguntas. Resposta: frente à pergunta: "(isto) é leve ou pesado?", responder adequadamente (ou seja, dizer a palavra leve ou pesado) 20 segundos após cada pergunta. Material: objetos contrastantes em relação ao peso, ou seja, diferença maior do que dois quilogramas (exemplo: um pacote de arroz e um chumaço de algodão).

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

45	Une 2 partes de uma figura para formar o <u>todo</u> .	Figuras geométricas ou ilustrações de animais ou de objetos cortados pela metade	Condição: <u>dispor</u> ambas as partes da figura sobre a mesa, sendo que uma delas deverá estar invertida. Solicitar à criança que una as duas partes de forma que a figura fique <u>inteira</u> . Material: figuras geométricas ou ilustrações de animais ou de objetos cortados pela metade.
46	Descreve 2 eventos ou personagens de uma história familiar ou programa de televisão.	História familiar ou programa de televisão a ser especificado pelo mediador, com base na preferência da criança.	Condição: fazer perguntas à criança semelhantes a: "O que acontece na história/programa x, quando...?", "Quem aparece no programa/história x?", "Como é o seu nome?", "Como é ele?" etc. Resposta: descrever dois eventos = relatar pelo menos dois acontecimentos, duas ações ou situações de uma história familiar ou programa de televisão; descrever dois personagens = identificar o nome de dois personagens e/ou relatar pelo menos uma característica de cada personagem. Material: história familiar ou programa de televisão a ser especificado pelo mediador, com base na preferência da criança.
47	Repete brincadeiras (rimas ou canções) que envolvam movimentos coordenados (ou gestos).	-	Condição: <u>dar</u> o modelo à criança, cantando a canção e emitindo gestos (por exemplo: "pirulito que bate-bate" ou qualquer outra canção infantil acompanhada de gestos). Se necessário, envolver um outro adulto ou criança mais velha, ao dar o modelo. Resposta: <u>repetir</u> uma rima ou canção produzindo movimentos coordenados ou gestos. Critério: <u>reproduzir</u> toda a rima ou canção acompanhada de gestos, na medida em que receber o modelo.
48	Emparelha 3 ou mais objetos.	Objetos de diversos tipos, sendo que no mínimo três deles devem formar par (por exemplo: escova de dente e pasta, meia e sapato, pires e xícara, garfo e faca (ou colher), cadeira e mesa).	Condição: <u>colocar</u> sobre uma superfície três ou mais objetos (por exemplo: um sapato, uma escova e um pires) e peça à criança para retirar de um segundo agrupamento de objetos aqueles que formarem par, por exemplo; colocando a meia próxima ao sapato. Resposta: <u>dados</u> três ou mais objetos, a criança deverá emparelhá-los (colocar próximo à) com seus respectivos pares, dentro de 60 segundos por tentativa. Material: objetos de diversos tipos, sendo que no mínimo três deles devem formar par (por exemplo: escova de dente e pasta, meia e sapato, pires e xícara, garfo e faca (ou colher), cadeira e mesa).
49	Apona para objetos compridos e curtos.	Lápis, régua, macarrão, meia etc. bastante	Condição: <u>perguntar</u> à criança: "Me mostre a meia comprida", "Qual o macarrão curto?". Não usar as palavras grande/menor ou maior. A cada Resposta da criança, alterar a posição espacial dos objetos, de forma que ela discrimine a dimensão comprimento, e não posição.
		semelhantes em todos os aspectos, contrastando apenas quanto ao comprimento (exemplo: um palito de 5 cm e outro de 6,5 cm).	Resposta: <u>uma</u> tentativa diz respeito a apontar para um objeto comprido e um objeto curto, quando requisitado. Material: lápis, régua, macarrão, meia etc. bastante semelhantes em todos os aspectos, contrastando apenas quanto ao comprimento (exemplo: um palito de 5 cm e outro de 6,5 cm). Critério: <u>apontar</u> pelo menos três objetos diferentes compridos e curtos.
50	Diz quais objetos aparecem frequentemente juntos.	Que aparece frequentemente junto = copo e prato, meia e sapato, lápis e papel, pente e escova, chaveiro e chave etc.	Condição: dispor três objetos por tentativa (sendo que dois objetos devem formar par e um terceiro objeto deve ser diferente). Perguntar à criança: "Quais destes objetos aparecem sempre <u>juntos</u> ?" Resposta: dizer qual objeto aparece frequentemente junto a um outro (dentre vários objetos) por tentativa. Material: Que aparece frequentemente junto = copo e prato, meia e sapato, lápis e papel, pente e escova, chaveiro e chave etc. Critério: dizer no mínimo três diferentes objetos que aparecem frequentemente juntos.
51	Conta até 3 imitando um adulto.	Três objetos	Condição: dispor três objetos frente à criança e dar o modelo. Resposta: dado o modelo verbal "um, dois, três" ao contar objetos, a criança deverá reproduzi-lo.
52	Agrupar objetos em categorias.	Categorias de objetos = brinquedos, mobílias, roupas, frutas, utensílios de cozinha, animais etc., podendo utilizar os próprios objetos ou suas ilustrações.	Condição: apresentar à criança diversos objetos, envolvendo categorias diferentes e solicitar a Resposta . Resposta: agrupar ou separar objetos que fazem parte de uma categoria, por tentativa. Material: categorias de objetos = brinquedos, mobílias, roupas, frutas, utensílios de cozinha, animais etc., podendo utilizar os próprios objetos ou suas ilustrações. Critério: agrupar objetos em pelo menos três categorias diferentes.
53	Traça um (V) em imitação.	Papel sulfite e lápis grafite	Condição: <u>traçar</u> um (V) diante da criança, sendo que tal traçado não deve ser maior do que 4 cm. Critério: <u>traçar</u> (V) em imitação, de tal forma que as linhas se unam, formando um ângulo menor que 45°. A posição do traçado deve corresponder ao modelo, ou seja, não ser de cabeça para baixo ou virado de lado.

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)

54	Traça uma linha diagonal ligando os dois cantos de um papel de 10cm.	Papel sulfite e Lápis grafite	Condição: dar modelo à criança, realizando o traçado à sua frente.
55	Conta até 10 objetos, imitando um adulto.	Blocos, contas, feijão, milho, brinquedos, doces, figuras de animais etc. em número de dez.	Resposta: dado o modelo verbal "um, dois, três, quatro ... dez" ao contar objetos, a criança deverá reproduzi-lo. Material: blocos, contas, feijão, milho, brinquedos, doces, figuras de animais etc. em número de dez.
56	Constrói uma ponte com 3 blocos imitando um adulto.	Blocos	Condição: colocar um bloco ao lado do outro, deixando um espaço entre eles menor do que um bloco. Colocar o terceiro bloco em cima sem dar pistas adicionais à criança (por exemplo: apontar para a abertura entre os blocos etc.) Resposta: construir uma ponte de três blocos = colocar um bloco ao lado do outro e o terceiro em cima desses dois, de tal forma que a ponte permaneça de pé por um segundo.
57	Emparelha uma sequência ou padrão (tamanho, cor) de blocos ou contas.	Blocos ou contas de tamanho e cores diferentes	Condição: estabelecer como modelo uma sequência de blocos ou contas de tamanhos ou cores diferentes (por exemplo: uma conta grande vermelha, uma conta pequena azul, uma conta grande vermelha e assim por diante). Em seguida, apresentar um grupo de contas de cores e tamanhos variados e solicitar à criança que reproduza a sequência do modelo. Resposta: emparelhar uma sequência ou padrão (tamanho, cor) de no mínimo quatro contas dentro de 60 segundos por tentativa. Material: blocos ou contas de tamanho e cores diferentes
58	Copia uma série de (Vs) interligados.	Folha com pauta de 2cm e lápis grafite	Condição: apresentar à criança uma folha de papel, com uma pauta de 2 cm, contendo nove (Vs) previamente traçados e interligados. Solicitar à criança que reproduza o modelo em uma pauta da mesma folha. Se necessário, das pistas à criança para completar seu traçado com o mesmo número de (Vs) do modelo. Resposta: cada tentativa consiste em copiar uma série de no mínimo nove (Vs) interligados.
59	Acrescenta perna ou braço em um desenho incompleto de figura humana.	Desenho de figura humana incompleto (com uma perna ou um braço ausente)	Condição: apresentar para a criança um desenho de figura humana incompleto (com uma perna ou um braço ausente) e solicitar à criança que desenhe o que está faltando.
60	Completa um quebra-cabeças de 6 peças, sem ensaio e erro.	Quebra-cabeças compostos por uma figura recortada em seis partes de igual	Resposta: completar uma quebra-cabeças de seis peças sem ensaio e erro dentro de 60 segundos por tentativa. Material: quebra-cabeças compostos por uma figura recortada em seis partes de igual tamanho, com linhas retas.
		tamanho, com linhas retas.	
61	Indica se os objetos são iguais ou diferentes.	Dois garfos, dois blocos, dois pentes, etc.	Condição: apresentar dois objetos à criança, sendo iguais ou diferentes, e em seguida fazer a pergunta. Resposta: frente à pergunta "Isto é igual a isto?", responder corretamente, ou seja, afirmando ou negando conforme a situação, 20 segundos após cada pergunta. Material: dois garfos, dois blocos, dois pentes, etc. Critério: apresentar respostas corretas a pelo menos três pares de objetos, sendo pelo menos um dos pares diferentes.
62	Desenha um quadrado imitando um adulto.	Folha sulfite e lápis grafite	Condição: desenhar um quadrado de 2 cm frente à criança da seguinte forma: traçar primeiramente dois lados opostos e, em seguida, os outros dois lados ao invés de realizar todo um movimento contínuo. Critério: o quadrado poderá ser maior ou menor do que o modelo, desde que apresente quatro cantos; os cantos podem ser formados por linhas que se interceptam, mas seus ângulos devem ser aproximadamente retos (L) e não redondos (O) ou pontiagudos (V).
63	Nomeia 3 cores, quando requisitado.	Apresentar à criança objetos com cores primárias (vermelha, amarelo, azul) e perguntar: "De que cor é (isto)?"	Resposta: frente à pergunta: "De que cor é (este objeto)?", nomear adequadamente, 20 segundos após cada pergunta por tentativa. Material: apresentar à criança objetos com cores primárias (vermelha, amarelo, azul) e perguntar: "De que cor é (isto)?" Critério: nomear três cores quando requisitado, de forma que três pessoas diferentes identifiquem a cor nomeada.
64	Nomeia 3 formas geométricas (quadrado, triângulo e círculo).	Três formas geométricas (Quadrado, triângulo e círculo)	Condição: apresentar à criança as três formas geométricas e perguntar: "Que forma é esta?" Resposta: frente à pergunta: "que forma é esta?" ou "Que é isto?", nomear adequadamente, 20 segundos após cada pergunta por tentativa. Critério: nomear três formas geométricas (quadrado, triângulo e círculo), de modo que três pessoas diferentes identifiquem a forma geométrica nomeada.

(BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1978)